

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**TESIS DOCTORAL**

**La función docente en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, su articulación con los procesos de formación, actualización y evaluación, una visión del profesorado para su profesionalización**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

**Ruth Torres Carrasco**

Directores

**Juan Manuel Álvarez Méndez**  
**Carlos Igor Irazoque Palazuelos**

**Madrid, 2016**

Universidad Complutense de Madrid  
Facultad de Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE CONTADURÍA Y  
ADMINISTRACIÓN DE LA UNAM, SU ARTICULACIÓN CON LOS  
PROCESOS DE FORMACIÓN, ACTUALIZACIÓN Y EVALUACIÓN, UNA  
VISIÓN DEL PROFESORADO PARA SU PROFESIONALIZACIÓN.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

Presentada por:  
Ruth Torres Carrasco

Bajo la dirección del Dr.  
Juan Manuel Álvarez Méndez  
codirección del Dr.  
Carlos Igor Irazoque Palazuelos

Madrid 2015

## Agradecimientos

A mi Madre, quien con su ejemplo de fortaleza ante la adversidad, dedicación, esfuerzo y trabajo a lo largo de toda la vida, me dio el camino para ser quien soy.

A mi Hermano, por estar siempre juntos.

A mi Abuela, a mi Tío, a mis Tías, Primas, Primos y Sobrinos, por ser mi gran familia.

Al Dr. Juan Manuel Álvarez Méndez, quien desde la distancia siempre ha estado cerca, con su trato humano y generoso compartiendo sus conocimientos y experiencias.

Al Dr. Carlos Igor Irazoque Palazuelos por su guía, acompañamiento continuo, consejos invaluable y apoyo para concluir este proyecto tan importante para mí.

A la UNAM, en particular a la Facultad de Contaduría y Administración, por darme una sólida formación académica y permitirme un desarrollo profesional, esperando que este trabajo contribuya para ser una mejor institución.

A mi amigo entrañable Javier Osorio, quien además de apoyarme cuando hace falta, siempre tiene una palabra de aliento con humor invaluable.

A mi amiga y compañera del doctorado Ana Cristina Echeverría, también mi familia lejos de mi país en la época de estudio, pero sobre todo una mano solidaria que nunca olvidaré y que desde donde está me acompañará por siempre.

A María de Jesús, Julie y Nodavi, sin su apoyo no hubiera llegado a tiempo a buen puerto.

A todos y cada uno de mis amigos, hombres y mujeres de bien con los que siempre cuento, imposible poner a cada uno...

## Índice

Agradecimientos .....	2
Índice .....	3
Resumen .....	6
Summary.....	10
Presentación.....	14
Planteamiento del Problema .....	27
Objetivo General .....	31
Objetivos particulares: .....	31
Hipótesis: .....	32
Capítulo I. La Universidad, una perdurable discusión. ....	35
1. Hombres de su tiempo y profesiones cultas.....	35
2. De la erudición clásica al crecimiento de la base intelectual. Nacimiento de la Universidad.....	38
3. Emergencia de los modelos de universidad. ....	43
4. Las universidades en Latinoamérica. El antecedente de la Universidad en México. .....	52
5. La Universidad de México, un recuento desde su nacimiento.....	72
6. La Universidad y la función docente. ....	78
Capítulo II. Los estudiantes y los docentes de la UNAM .....	90
1. Los espacios académicos de la UNAM. ....	93
2. Primera etapa: emergencia, consolidación y crecimiento de la función docente de 1929-1960. ....	94
3. Segunda etapa: la masificación de la UNAM y la función docente. ....	109
4. Tercera etapa: la UNAM en el siglo XXI. ....	120
5. Los estudios comerciales en México, antecedentes de la Facultad de Contaduría y Administración.....	129
Los alumnos, datos estadísticos desde la Escuela Nacional de Comercio y Administración (1929) hasta la Facultad de Contaduría y Administración (2015). .....	139
La estadística de docentes desde la Escuela Nacional de Comercio y Administración hasta la actual Facultad de Contaduría y Administración. ....	153
Capítulo III. La función docente su vínculo con la formación, actualización, profesionalización y evaluación, referentes conceptuales. ....	164
1. Educación y formación .....	164
2. La función docente y la formación docente. ....	169
3. La función docente y la actualización docente .....	187

4. La profesionalización de la docencia universitaria.....	194
5. La evaluación de la función docente.....	203
6. La encuesta de evaluación docente de la FCA-UNAM.....	212
Capítulo IV. La Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, como ámbito de investigación .....	222
A) Metodología:.....	226
□ Método para la obtención de la muestra.....	228
□ Diseño del instrumento.....	230
□ Análisis de la información.....	231
B) Análisis descriptivo de la investigación de campo en la FCA.....	233
B1) Datos generales de los encuestados en la FCA .....	233
B2) La Función docente desde el profesorado de la FCA.....	237
B3) La función docente universitaria y los procesos de formación y actualización en la FCA. ....	239
B4) La Evaluación de la Función Docente en la FCA.....	250
B5) La Función Docente y la Evaluación del Desempeño académico de los alumnos desde la percepción de los profesores de la FCA.....	257
C) Análisis de Asociación entre los grupos de contraste en la investigación de campo en la FCA. ....	269
C1) Datos generales de los encuestados en la FCA .....	270
C2) La Función Docente desde el profesorado de la FCA.....	271
C3) La Función Docente Universitaria y los Procesos de Formación y Actualización en la FCA-UNAM.....	276
C4) La Evaluación de la Función Docente en la FCA .....	300
C5) La Función Docente y Evaluación del Desempeño académico de los alumnos desde la percepción de los profesores de la FCA.....	311
C6) La Función Docente y su Asociación con las Antigüedad Laboral, Edad y Tipo de Contratación de los docentes de la FCA.....	323
Conclusiones.....	353
La UNAM como la primera Universidad del país, conclusiones del estudio descriptivo.....	353
La Facultad de Contaduría y Administración, conclusiones del estudio descriptivo y del trabajo de campo. ....	359
Recomendaciones .....	379
Referencias y Bibliografía.....	384
Bibliografía y Cibergrafía Consultada .....	389
Anexo 1 .....	392

Nombramientos y tipologías académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México.....	392
Anexo 2 .....	393
Muestra del instrumento de evaluación .....	393
Anexo 2 .....	394
Reporte de resultados.....	394
Anexo 3 .....	395
Ejemplo de la Base de datos de los resultados de la Evaluación Docente e la FCA....	395
Anexo 4 .....	396
Libro de códigos para SPSS. ....	396

## Resumen

El objetivo principal de este trabajo de tesis es conocer la percepción que los profesores de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tienen de la función docente y el vínculo de ésta con la formación inicial y permanente en el campo de la didáctica, así como de la actualización disciplinar; vistos ambos procesos, como elementos fundamentales para la mejora del proceso de evaluación y profesionalización del profesorado en beneficio de una mejor formación profesional de los estudiantes de la facultad en el nivel licenciatura.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos y una presentación, en ésta se expone el planteamiento del tema de investigación, su objetivo e hipótesis. Los dos primeros apartados dan un marco referencial sobre el nacimiento de la universidad con su función esencial, la docencia; para después describir en forma breve el desarrollo de esta institución social a lo largo de la historia para reconocerla en sus formas y tareas más actuales, haciendo de manera particular una referencia en América Latina y México. En esta parte del trabajo se continúa con la función docente en la UNAM vista desde sus números, tomando como año de análisis 1929 cuando obtuvo su autonomía y hasta el periodo 2014, ello con la finalidad de conocer cómo esta universidad se ha convertido en una institución de grandes cifras y dimensiones en el ejercicio de la función docente, particularmente en la formación profesional.

En un tercer capítulo se presenta un marco conceptual sobre los temas relacionados en el trabajo de investigación como son la función docente, su vínculo con la formación y la

actualización inicial y permanente, la evaluación de la función docente y cómo estos elementos del quehacer educativo pueden favorecer la profesionalización de la docencia en la FCA.

La razón de por qué y para qué de esta investigación es sencilla, los profesores de la Facultad poseen una formación profesional en el campo de la Contaduría, la Administración y la Informática, saben qué enseñar de su disciplina pero ello no significa que la sepan transmitir ya que la gran mayoría no recibieron una preparación formal que les permita subsanar las insuficiencias en el desempeño de su labor, es por ello que investigaciones como esta permiten fundamentar la toma de decisiones institucionales con la finalidad de profesionalizar la función docente a través del perfeccionamiento de sus métodos de enseñanza, lo que a su vez, beneficiará a los alumnos al obtener una formación más acorde con las necesidades de la sociedad en la que se desempeñarán como profesionistas.

El maestro universitario desempeña un papel fundamental ya que la educación superior es un asunto público al formar profesionales -hombres y mujeres- útiles a la sociedad y no simples competidores por un puesto en el mercado laboral; en consecuencia, el presente trabajo establece que las tareas de formación y actualización docente se pueden enmarcar en un proceso institucional de planeación y desarrollo académico para alcanzar la profesionalización de los profesores de la Facultad, fortalecer su proceso de evaluación e incrementar en la medida de lo posible el éxito de los estudiantes.



En la parte final de este trabajo de tesis, se presentan los resultados primero; del análisis descriptivo de la UNAM y la FCA, para posteriormente en un segundo apartado, presentar las conclusiones derivadas del trabajo e investigación de campo que hacen referencia a las respuestas dadas a un cuestionario aplicado específicamente a docentes de la FCA que imparten función docente en las licenciaturas de Administración, Contaduría e Informática. En la interpretación de los resultados se dan a conocer algunas características generales de los profesores encuestados, con el análisis, se pretende distinguir si existen diferencias o similitudes relevantes entre los dos grupos de profesores de contraste que fueron seleccionados a partir de los resultados que obtuvieron en la encuesta de evaluación docente a lo largo de 10 semestres de seguimiento histórico de estos resultados.

Ésta es una investigación de carácter exploratorio de tipo descriptivo, que pretende conocer si existe una relación entre la función docente y los procesos de formación didáctico-pedagógica inicial y permanente; la actualización disciplinar; los resultados (calificaciones) de la encuesta de evaluación docente que los alumnos responden cada semestre sobre el desempeño de su profesor; y general, sobre la función educativa en la FCA desde la opinión de los profesores; ello mediante una forma de muestreo no probabilístico o muestreo accidental el cual es posible utilizar en procesos de investigación cuando el investigador conoce la población motivo de estudio y se puede ubicar a los sujetos susceptibles de participación; el interés consiste en analizar, mediante el uso de la estadística inferencial o no paramétrica, las correspondencias entre los temas antes citados y los grupos de contraste.

A partir de lo anterior, podemos señalar como conclusiones esenciales, que los docentes de la FCA, sin importar los resultados de su evaluación del desempeño, su antigüedad en la institución desarrollando su tarea de enseñanza, su tipo de contratación o el género, conciben a la función docente como una profesión en la que hay que formarse, actualizarse y capacitarse constantemente y que al mismo tiempo les permite un desarrollo profesional en el ámbito de las disciplinas contables, financieras, administrativas e informáticas.

El profesorado encuestado para esta investigación coincide en que la evaluación de su función y desempeño les permite retroalimentar su labor para conocer la percepción que tienen sus alumnos de ellos y poder mejorar su actuación, por ello podemos decir que los resultados que obtienen los docentes de este proceso evaluativo les permiten un camino hacia la evaluación formativa y no solamente hacia la sumativa con fines meramente administrativos.

De igual forma, los docentes comparten la idea de ser corresponsables de lograr que sus estudiantes acrediten, por lo que incorporarse a tareas de formación y actualización cobra más sentido, pues con estos procesos los docentes pueden adquirir las herramientas didácticas, pedagógicas, de reflexión y disciplinarias que les auxilien a realizar una tarea educativa mucho más orientada y con mayores posibilidades de éxito para los educandos.

## Summary

The main objective of this thesis is to understand the perception that teachers of the Faculty of Accounting and Administration (FCA) of the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) have of the teaching function and link it with the initial training and standing in the field of teaching and discipline of the update; both processes seen as key to improving the process of evaluation and professionalization of teachers for the benefit of better training of students at the undergraduate level elements.

The work is divided into four chapters and a presentation containing this research topic, its purpose and its hypothesis. The first two sections provide a framework about the birth of the university with its essential function, teaching; then briefly describe the development of this social institution throughout history to recognize it in its forms and current tasks, making particular reference to Latin America and Mexico. This part of the work is continued with the teaching at UNAM view from their numbers, on the analysis year 1929 when it gained independence and to the period 2014, in order to know how this university has become an institution large figures and dimensions in the exercise of the teaching function, particularly at the undergraduate level.

Third chapter provides a conceptual framework on issues in research such as the teaching profession, its link with training and initial and continuous updating, evaluation of the teaching function and how these elements of educational work presented can promote the professionalisation of teaching at the FCA.

The reason why and wherefore of this research is simple: professors of the Faculty have professional training in the fields of Accounting, Management and Information Technology, they know what to teach of their discipline, but this does not mean that they may transmit their knowledge, because they did not receive formal training to remedy the shortcomings in the performance of their work. Research like this allows institutional support decisions making in order to professionalize the teaching through the improvement of teaching methods, which make into benefit students to obtain related training needs of the society in which they role as professionals.

The university teacher plays a key role and that higher education is a public matter to form men and women professionals useful to society and not just competing for a place in the working market; therefore, this paper establishes the tasks of teacher training and refresher can be framed within an institutional and academic planning process to achieve professional development of teachers of the Faculty, strengthening its assessment process and increase in the extent possible the success of students.

In the final part of this thesis, the findings and conclusions of the work and field research that refer to the answers given to a questionnaire specifically FCA teachers who teach in the undergraduate teaching function are presented Administration, Accounting and Information Technology. The interpretation of the results disclosed some general characteristics of the teachers surveyed, and the analysis is intended to distinguish any differences or relevant similarities between the two groups of contrasted teachers, those who were selected from the results obtained in teacher evaluation survey along 10 semesters historical track.

This is an exploratory research and descriptive too, which aims to determine whether a relationship exists between the teaching process and didactic-pedagogic initial and ongoing training; update discipline; the results (grades) survey of teacher evaluation that students respond to each semester on the performance of their teachers; and generally on the educational role in the FCA from the opinion of teachers; this through a form of non-probability sampling or accidental sampling which can be used in research processes when the researcher knows the population being studied and can locate subjects likely to participation; interest is to analyze, using inferential and non-parametric statistics, correlation between the above topics and the groups of contrast.

From this, we can point to as essential conclusions that teachers in the FCA, regardless the results of its performance evaluation, his seniority in the institution to develop its task of education, type of employment or gender, conceive the teaching as a profession to be formed, trained and constantly updated and at the same time allows them to professional development in the field of accounting disciplines, financial, administrative and Information Technology.

The teachers surveyed for this research agreed that the assessment of its function and performance feedback on their work allows them to know their perception of themselves and their students to improve their performances, so we can say that the results obtained by this teacher evaluation process allows them a path to continual and summative assessment not only to purely administrative purposes.

Similarly, teachers share the idea of being co-responsible for getting their students demonstrating, so the training and updating tasks makes more sense, since these processes allows them acquire didactic tools , teaching , reflection and disciplinary who abet make a much more focused teaching with greater chances of success for students.

## Presentación

Una interrogante recorre el mundo de la educación universitaria, aquella denominada profesionalizante donde concurren proyectos educativos, docentes, alumnos, etc. Y categorías tales como vocación, ética, sabiduría, conocimiento, compromiso, práctica, técnicas, formación, evaluación o función, que muestran la complejidad del tema. Se sitúa así un análisis sobre algunas ideas fundamentales: la educación, la función docente, la formación, la actualización y la evaluación docente, sin duda, para ser posible, se deberá apelar al estudio de la cultura dominante en que la educación superior se expresa.

Disipar la idea incierta de procesos únicos en la educación universitaria es necesario, en particular cuando la formación inicial es altamente técnica, sin embargo, también en esta y en su proceso educativo subyacen invariablemente tres figuras, alumnos, maestros y enseñanzas específicas, donde invariablemente se presentan conceptos y categorías tales como transmisión del conocimiento, la formación para tal logro y más complejo aún la evaluación de la denominada función docente.

La educación tiene por objeto suscitar y desarrollar *en el niño*<sup>1</sup> cierto nivel de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio en especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 2007), en el caso de

---

<sup>1</sup>Aunque el autor se refiere al niño, pues en su definición se refiere a la educación desde las etapas iniciales, para este trabajo la definición se considera apropiada porque abarca la formación del individuo de manera integral, que es uno de los objetivos que también persigue la formación universitaria.

la formación universitaria estos estados intelectuales, morales y físicos<sup>2</sup> deberán estar orientados hacia una disciplina o profesión con sus particularidades técnicas, metodológicas, elementos procedimentales e incluso la transmisión de las experiencias éticas del maestro en su ejercicio profesional; para con ello, procurar una formación integral que lleve a su inserción al mercado laboral, por lo que nuevamente haciendo referencia a Durkheim, *la educación consiste en una socialización metódica de la generación joven.*

Así, el profesor universitario tiene que ser un sintetizador y su tarea debe ser la de exponer en forma clara, por medio de vigorosas síntesis, el estado actual de los conocimientos de las distintas ramas de saber (Ortega y Gasset, 2007), la actividad de educar por tanto, implica una relación entre docente y alumnos que va a provocar una modificación en la conducta y de la personalidad que se forma.

Como opina Rosales, la educación está dirigida a proporcionar a los educandos saberes y valores socialmente validados y constituye la función por excelencia de la profesión docente (López Beltrán, y otros, 2013); dicho en otros términos, esta actividad es un quehacer profesional cuyo objetivo es la educación a través de la enseñanza.

Según Carr (citado por Marchesi, 2007), “la educación supone mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: requiere capacidades para ayudar a los otros a que

---

<sup>2</sup> El orden se ha invertido con intención, pues en la universidad los estados físicos no suelen ser el objeto central de la formación, aunque es sabido que en educación superior se desarrollan actividades que permitan a los jóvenes seguir perfeccionando los aspectos físicos a través de actividades complementarias a la formación.



crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos”(Marchesi, 2007). La importancia de que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos supone que ellos mismos dispongan de ese saber y que puedan llegar a ser referentes morales de sus alumnos.

De acuerdo con Jacques Delors en *La educación encierra un tesoro*, enseñar es un arte y una ciencia (Delors, 1997), la enseñanza implica la fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno que es la esencia del proceso pedagógico y éste incluye la reflexión que conlleva al aprendizaje. El trabajo docente no consiste tan sólo en transmitir información o conocimientos, sino presentarlos de forma sistemática para plantear problemas, situándolos en un contexto específico y exponiendo al alumno perspectivas, enfoques y representaciones de cómo pueden solucionarse los problemas para con ello propiciar aprendizajes, contribuyendo a la formación de un juicio crítico. La función docente desde esta concepción permitirá a los alumnos formarse para conocer el mundo que los rodea, prepararlos para que sean capaces de prever y adaptarse a los cambios, así como no dejar de aprender a lo largo de la vida.

Por su parte la docencia, es una actividad que requiere de ciertas habilidades y actitudes para lograr aprendizajes en los alumnos, lo que implica una serie de tareas, acciones e incluso deberes para lograr ese objetivo. La docencia, cuya labor central es la enseñanza y es realizada por los profesores, implica la puesta en marcha de procesos sistémicos para lograr los aprendizajes para la posterior formación profesional, entre los comúnmente identificados y realizados por los docentes, están los de planeación, ejecución o

instrumentación y el de evaluación; todo ello efectuado al amparo de un plan de estudios que refleja en todo momento el proyecto educativo e institucional de una universidad.

La finalidad de la función docente universitaria es la de formar profesionales y/o técnicos útiles que se puedan insertar a las diferentes actividades de la sociedad; no obstante la formación profesional debe nutrirse también de la investigación, la cual es generadora de conocimientos que su vez van transformando la manera de enseñar y de aprender, este vínculo implica además, un proceso de retroalimentación constante entre ambos quehaceres universitarios.

La tarea docente en la universidad está encaminada esencialmente al perfeccionamiento del intelecto, es decir al desarrollo de un conocimiento que sirva para el desempeño de una profesión, en este sentido no se deja de lado la formación sobre el carácter del individuo, éste se cultiva en forma más amplia y específica a partir de enseñanzas complementarias que puntualizan lo aprendido en los niveles previos a la formación universitaria para darle un sentido y rasgo más integrador en el nivel superior con la adquisición de conocimientos para el desempeño de una actividad socialmente útil.

Recientemente se infiere que no sólo aquellos procesos deben ser ejercidos por los profesores, la participación con y en la institución representa otra práctica que debe llevarse a cabo, actividades co-curriculares como son: la orientación, la tutoría o asesoría, el vínculo con la comunidad y con las empresas, las actividades de actualización disciplinar y la capacitación didáctico-pedagógica, las funciones de planeación y

evaluación institucional, la participación en actividades culturales y deportivas, así como su inclusión en tareas de dirección, coordinación y administración de los propios procesos y centros educativos que están estrechamente relacionados con el proyecto educativo, también se han convertido en responsabilidad del cuerpo docente que forma parte de una Universidad.

Un docente es el encargado de una misión superior a la que debía abocar todas sus fuerzas y que debía ejercer en nombre de una incuestionable “vocación” (Tenti Fanfani, y otros, 2010), lo que implica que quien se dedique al ejercicio docente en el nivel superior, deberá poseer una cierta convicción, inclinación o disposición para llevarla a cabo, o como en términos religiosos se puede interpretar la vocación, *un llamado* para ejercer una profesión o carrera que en este caso es la docente que incluye deberes, responsabilidades e incluso sacrificios.

En palabras de Pacheco, citado por Gómez el profesor universitario:

...debe encarar las más nobles cualidades, el ideal de ser modelo de personalidad moral, cultural y científica, porque el verdadero maestro es un mensajero de los valores eternos [...] El buen profesor universitario no es aquel que solamente posee sólidos conocimientos científicos y moderna información, sino aquel que a ello une la claridad y consistencia interior, mediante el conocimiento sereno y horado de sí mismo; y cuya vida privada, docente y profesional son intachables (Gómez Oyarzún, La Universidad a través del tiempo, 1998).

Siguiendo a Tenti, el docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden, debe conocer los

desarrollos científicos y disciplinarios a la par que se compromete a su enseñanza(Tenti Fanfani, y otros, 2010). Estar abierto a las demandas de la sociedad para determinar en qué se educa, e incluso, desarrollar actividades que le permitan preservar la cultura, y en el caso de la educación superior, *la cultura* propia de las disciplinas específicas en las cuales formará a los profesionales; el docente universitario debe preocuparse por los procesos de aprendizaje *ad hoc* para sus alumnos no sólo en términos intelectuales sino en algunos casos llegar a un nivel de afectividad que le permita lograr el objetivo formativo de manera integral.

La función docente universitaria culmina con un proceso que se originó en la educación básica. La formación profesional orientada a contar con seres humanos capaces de resolver los problemas sociales de su momento, implica y demanda docentes actualizados, capaces de transmitir conocimientos disciplinares, formados pedagógica y didácticamente, preparados para planear actividades de instrucción así como estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje. Competencias dinámicas y en constante cambio que reclaman un cierto grado de gusto-vocación por realizar esta labor.

La función docente tiene una particular importancia en las funciones de la universidad, se puede concebir como la primera función que formó parte de esta institución desde su fundación en la Edad Media; hablar de la función docente es señalar de una práctica antigua, inagotable y cotidiana que forma parte de un andamiaje esencial en la vida universitaria, en ella dos son los protagonistas esenciales: el profesor y el alumno que van estar vinculados por el conjunto de conocimientos que deberán ser enseñados por el

primero y aprendidos por el segundo reunidos en torno a un currículum, así como al proyecto educativo de una universidad.

Cuando se habla de la función docente<sup>3</sup> es común equiparar este término con otros sinónimos pero todos ellos buscan un objetivo: la educación, que implica las tareas de enseñar, formar y educar. En la universidad estos conceptos van estar presentes a lo largo del trayecto formativo de los estudiantes, la función docente por tanto está organizada de tal modo que el producto final del proceso enseñanza-aprendizaje sean profesionistas que se desempeñarán en un campo laboral específico.

Dado que la función docente universitaria está cimentada en la educación haremos referencia nuevamente a Durkheim, quien la define como *una fórmula*, seguido de “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social.”

---

<sup>3</sup> Conviene hacer un paréntesis para reflexionar sobre los términos que se han presentado: función docente, docencia, educación, actividad docente, docencia universitaria, tarea docente, e incluso educación superior; todos ellos, son conceptos que podrían considerarse en un mismo campo semántico, pues comparten características comunes tales como la enseñanza, el proceso enseñanza-aprendizaje, la transmisión de conocimientos, la formación profesional, etc. Es común que incluso estos términos se usen de manera sinónima, aunque su significado sea distinto en términos del lenguaje; por lo tanto, para efectos del presente trabajo procuraremos referirnos al término docencia por ser una de las tres funciones principales de la universidad, sin que ello implique dejar de usar los otros términos que son muy útiles para delimitar mejor las ideas que se pretenden presentar.

De igual forma, es importante mencionar que en la extensa bibliografía que hay en educación, el concepto de función docente es escaso, en la gran mayoría de los casos para definirla se le equipara a ideas como las citadas: profesión docente, trabajo docente, función educativa, ejercicio docente, docencia como actividad profesional, trabajo docente, entre muchos otros, pero todos estos conceptos coinciden en detallar de forma equivalente las tareas que se deben desarrollar en el ejercicio de las mismas y que en algún momento han sido presentadas en un primer intento por definir y delimitar la función docente.

La tradición académica occidental indica que los conceptos fundamentales han evolucionado permanentemente, por lo que da cuenta de la función docente, los estudiosos apuntan que se abunda desde la perspectiva meramente cuantitativa vinculada con la calidad técnica, hasta un enfoque acorde con las necesidades de la sociedad enmarcado en un planteamiento cualitativo (Alterio Ariola & Pérez Loyo, 2009), por lo cual expresan que la función docente queda determinada por la capacidad que tienen los rectores<sup>4</sup> del proceso de enseñanza para preparar a un individuo, de tal modo que éste pueda reconocer, investigar, almacenar y aplicar conocimientos, estableciendo para sí mismo un aprendizaje significativo que utilice para el desempeño de una actividad o labor para contribuir al crecimiento y desarrollo de una sociedad.

Al considerar que la función docente universitaria es una tarea a través de la cual se forman “seres humanos”, quien la ejerce debe hacerlo con un alto grado de compromiso y responsabilidad. Dicha función se insiste recorre todos los ámbitos de la sociedad, desde la familia, la empresa, la democracia, brevemente, las grandes instituciones de la sociedad. Desempeña entonces un papel fundamental para preparar a los profesionales (de tipo técnico o científico), capaces de desempeñarse en las distintas actividades económicas de la sociedad; la docencia universitaria además, debe estar íntimamente ligada a la investigación para así generar un vínculo y nutrirse de los nuevos saberes que en ella se producen y después llevarlos al aula para su transmisión.

---

<sup>4</sup> Otra forma sinónima de entender las acepciones: enseñante, profesor, maestro, catedrático, mentor, instructor, guía, educador o facilitador que no había sido nombrada.

De ahí la importancia y la responsabilidad que implica el ejercicio de la función docente en la universidad, pues no sólo se trata de formar personas útiles a la sociedad para generar solución a los problemas del mercado de trabajo, sino que el egresado de la universidad deberá ser una persona íntegra cuyo ejemplo sea la inspiración para otros jóvenes.

Conviene mencionar aquí que la “enseñanza no es una ciencia, sino un arte que depende de la sensibilidad, la intuición y el estilo propio de cada profesor” (Ponce Ceballos & Alcántar Enríquez, 2012), esto permite ubicar a la función docente como un arte; es decir, como una virtud para transmitir conocimientos que incluye los conceptos de libertad, creatividad y autonomía que son valores a transferir y ejercer con responsabilidad por los docentes.

Al considerarse como arte a la tarea docente se puede profesar el “libre albedrío” en su ejercicio, pero no debemos olvidar que la función se desarrolla, a partir de normas y preceptos establecidos por la institución, que persiguen fines formativos desde el punto de vista social y educativo por lo que no debe estar sujeta a voluntades o caprichos individuales.

La función docente recae en el profesor, siendo el receptor de su trabajo los educandos; entre ellos, media el conocimiento que debe enseñar y el otro aprender, por lo tanto el éxito de la función radica en cómo un docente transmite un conocimiento a su estudiante para que éste lo adquiera y a su vez el alumno se forme para el ejercicio de una profesión,

ésta es la fase final de un proceso educativo a largo plazo que culmina en la obtención de un título universitario que le facultará en un campo profesional específico.

Actividad esencial en las universidades, ejercida por profesores (maestros, catedráticos, tutores, etc.) responsables directos de la transmisión del conocimiento a través de un conjunto de actividades sistemáticamente organizadas para lograr aprendizajes en los estudiantes y por consiguiente, formar profesionales útiles a la sociedad; en la idea (Fernández Pérez, 2013) la práctica docente se visualiza como la *actividad que el profesor realiza con métodos y estrategias apropiadas que le permiten comunicar conocimientos, habilidades, estrategias y valores e interactuar con los alumnos propiciándoles un aprendizaje significativo y reflexivo.*

Algunos más apuntan que la construcción del concepto de función docente “es un conjunto de acciones-actividades-tareas, en las que participa un profesor en un contexto de intervención institucional (ya sea en el interior de las aulas o en su interacción con otros colegas o directivos) así como en la interacción con los padres<sup>5</sup> y la comunidad en general”(Tejeda Fernandez, 2001).

---

<sup>5</sup> En este trabajo, sólo nos referiremos a la educación superior, en donde la figura de los padres o tutores no necesariamente está presente durante el trayecto formativo de los estudiantes, como lo sería en la formación primaria o básica a que se refiere Tejeda en esta definición de la función docente. Dado que la formación universitaria es responsabilidad del propio educando, las actividades que deberá realizar para su preparación en determinada profesión son únicamente concernientes a él.



Como puede verse se extiende también a lo que está fuera de la institución educativa, para el caso de la educación superior, las tareas de extensión<sup>6</sup> y difusión que asignadas a la universidad, están orientadas a beneficiar a la comunidad pues es a ella donde recaerá el trabajo formativo de las universidades. Por otro lado, el contexto de intervención institucional está dado por un proyecto educativo que se ha plasmado en un currículum que distingue a las universidades y que se desarrolla bajo un orden normativo y prescriptivo.

La función docente desde la perspectiva de Mazón, Martínez Stack y Martínez González, citando a Rueda y Torquemada, para tratar de identificar su quehacer: “se considera básicamente el trabajo, tareas o actividades que, en el marco de un plan de estudios y programa de una materia y al frente de un grupo académico o dentro de una salón de clases o prácticas, realiza el maestro o docente, quien en permanente interacción con sus alumnos tienen como finalidad básica el aprendizaje de contenidos disciplinarios y la formación profesional”(Mazón Ramírez, Martínez Stack, & Martínez González, 2009).

Como vemos, estos autores centran el trabajo de los docentes en el alumno, quien es el depositario del trabajo de los primeros; además, identifican el espacio donde se desarrollará esta labor que puede circunscribirse o no al aula, lo importante es resaltar que también en esta concepción, siguen presentes las tres partes fundamentales de la función: profesor, alumno y conocimientos que configuran el proceso enseñanza-aprendizaje en un espacio físico llamado aula y guiados por un plan de estudios o currículum.

---

<sup>6</sup> Las tareas de extensión como se verán en el capítulo uno, fueron aportes del modelo anglosajón de universidades, pero hoy ya son parte fundamental de la labor docente.

En la actualidad la función docente ha tenido un cambio relevante en las condiciones reales de su ejercicio y ha hecho más difícil la tarea de enseñar por la cantidad de actividades extras que se tienen que desempeñar; así al profesor del siglo XXI, se le traslada probablemente más que en ninguna época anterior, la exigencia social y económica de mejorar los resultados escolares. (López Rupérez, 2014) cuando éstos dependen sí directamente del docente pero también de una serie de elementos académicos e institucionales que no siempre están bajo el control de propio profesor.

De lo anterior, podemos decir que la función docente requiere de un alto compromiso con las tareas que se han de realizar cada día; de una dedicación y una entrega a cada una de las acciones que se deben desarrollar para formar a los estudiantes; también incluye una preocupación y cuidado por éstos en este quehacer, pues son ellos los depositarios del interés que se ponga en la realización de cada uno de los cometidos; retomando a Marchesi: “la actividad docente no es ni vocación ni profesión, sino más bien un estilo de vida”, de ahí la importancia que tiene la función docente en la sociedad y de manera relevante en la formación superior, ya que es la última etapa en la que docente y alumnos interactúan para formar ciudadanos capaces de aportar a la sociedad sus saberes profesionalizantes, pero también los valores, así como las responsabilidades que implica el ejercicio de una profesión.

La función docente como se ha señalado hace referencia al proceso educativo y por lo tanto a la educación de los jóvenes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través de la Comisión Internacional sobre

la Educación para el siglo XXI “asigna a la educación una función ambiciosa en el desarrollo de los individuos y las sociedades” (Delors, 1997), lo cual deberá incitar a los seres humanos a aprovechar las posibilidades de aprender que se le presenten durante toda su vida; para alcanzar este objetivo, los maestros deberán aportar todo su talento para formar a los jóvenes desde la educación básica hasta la superior, para que sean ellos los forjadores de un porvenir mejor y lograr una cohesión social.

Son los docentes “los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” (Delors, 1997); de lo anterior, el trabajo que deben desempeñar los docentes tiene una alta carga de responsabilidad, pues serán ellos con sus habilidades, capacidades y conocimientos quienes ayuden a los estudiantes a crecer, formarse y ser útiles a la sociedad.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del estudio TALIS (siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) (OCDE, 2013) los docentes y su práctica son la parte fundamental del éxito en la formación de los estudiantes, por lo que el desempeño de la función docente está íntimamente relacionada con adquisición de los conocimientos por parte de los alumnos, de ahí la necesidad de identificar con precisión qué elementos de esta actividad son esenciales en la educación superior.

Aproximación metodológica:

La investigación se centra en tratar de identificar esos elementos que la institución debe ofrecer a sus docentes, tales como la formación inicial y permanente del profesorado en tópicos didácticos y pedagógicos; los aspectos de la actualización docente, la evaluación de la función y la percepción que de los alumnos tiene el cuerpo docente con la finalidad de encaminar la tarea docente a la profesionalización.

Una aproximación de primer orden al problema de investigación está representada por la importancia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) considerada como la más importante de México y, en particular en una de las facultades más grandes en cuanto al número de alumnos y docentes, la Facultad de Contaduría y Administración.

### Planteamiento del Problema

En la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM (FCA-UNAM), la función docente está centrada en la impartición de licenciaturas altamente técnicas y prácticas, los campos disciplinares son la Contaduría, la Administración y la Informática por lo tanto el desarrollo profesional de quienes llevan a cabo la función de enseñar es parte fundamental para lograr un dominio, aplicación y conocimiento de las metodologías, procesos, métodos o procedimientos específicos de la disciplinas mencionadas.

Lo que se encuentra al origen de uno de los principales límites de la formación docente, esto es, esta se realiza principalmente atendiendo al prestigio profesional de ahí que la

gran mayoría de los profesores que integran el cuerpo docente sólo dediquen una cuantas horas a la tarea educativa. Cabe señalar que una gran parte de los estudiantes se incorporan a la actividad laboral desde los primeros semestres de formación para adquirir las destrezas y habilidades que complementan su formación.

Una sencilla relación permite afirmar que la función docente es considerada por algunos como una actividad “adicional” a la profesional, a aquella que se desempeña en el campo laboral. Pero este hecho tan solo refleja que la formación docente se hace expost a su inserción en la FCA y simultáneamente define de manera general el camino pedagógico que las autoridades han de emprender para lograr profesionalizar la docencia.

Aunado a ello, durante la formación en las licenciaturas, no se contemplan en los currícula asignaturas cuyo contenido permitan ofrecer a quienes se interesen por realizar esta actividad los conocimientos necesarios para optar por una carrera docente; de ahí que quienes se incorporan a la docencia en la facultad, lo hagan de una manera un tanto improvisada, repitiendo modelos o patrones propios a la FCA.

La proposición que para el ejercicio de la función docente se requiere de la realización de una serie de tareas que permitan a quien la desempeña, se construye haciendo docencia con el fin de lograr aprendizajes en los estudiantes; de esta manera reconocer si este objetivo es alcanzado, requiere de realizar procesos de evaluación de la docencia para que con los resultados puedan establecerse los mecanismos de mejora o de reconocimiento de la labor en cada caso.

La FCA es una de las instituciones de educación superior del país pionera en la implementación de la evaluación de la función docente; fue en ella donde se desarrolló el primer instrumento para evaluar el desempeño de los profesores en los años ochenta, es un cuestionario de opinión que responden los alumnos hacia el final del semestre escolar, en él se evalúan las cinco dimensiones del perfil docente, de ahí que sea un proceso institucionalizado el cual permite conocer de cada uno de los profesores la percepción que de ellos tienen sus estudiantes.

Esta encuesta está dividida en catorce preguntas con opción de respuesta Likert cuyos resultados se procesan en un sistema informático a través de un modelo estadístico, la escala de calificación es de cero a diez siendo ésta la más alta que puede obtener un docente. A pesar de ser un instrumento muy elaborado y trabajado en forma colegiada, algunos docentes, en particular aquellos que obtienen evaluaciones por debajo del cinco, afirman que no está bien diseñada motivo por el cual tienden a descalificar todo el proceso; por otro lado, los docentes bien evaluados manifiestan que les es útil para conocer la opinión que de ellos tienen sus estudiantes y les permite retroalimentar su trabajo.

De lo anterior, la presente investigación tiene su fundamento en estas diferencias de opinión, ya que ambos juicios son igual de importantes para apoyar las tareas formativas y de actualización que se reflejen en los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, así como para realizar una revisión del procesos de evaluación docente que beneficien directamente la formación de los estudiantes.

Para perfeccionar los procesos de formación y la actualización del profesorado, desde los años setenta se han implementado iniciativas en la materia, lo que ha jugado un papel importante en la educación superior en México. Durante esos años, las condiciones para la preparación, actualización o profesionalización de la docencia eran escasas y en algunos casos hasta precarias; existen pocos esfuerzos de innovación y no se ha dado una evaluación sistemática de la pertinencia e impacto de las experiencias existentes, ya que en su gran mayoría estos impulsos responden más a las políticas en turno de los directivos que a un compromiso institucional; además, tampoco se han evaluado aspectos innovadores en la organización docente, entendiéndose ésta como una organización departamental (áreas) para la formación y preparación docente.

Por ello, la pregunta central de esta investigación se plantea de la siguiente manera: ¿la función docente es concebida como una profesión por quienes la ejercen en la FCA-UNAM? Con este cuestionamiento se derivan otros aspectos que permiten delimitar la presente investigación, por lo que la función docente se relacionará directamente con tres elementos; uno de ellos, es la percepción de los profesores sobre los procesos de formación inicial, permanente y de actualización disciplinar necesarios para desarrollar de forma eficiente la tarea educativa; el segundo, la evaluación de dicha función, para conocer los resultados de cómo se llevó a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje; y un tercer punto, la percepción que sobre los alumnos y sus resultados tienen los docentes de la facultad.

A reserva de especificar el concepto “calidad” en la educación superior, los programas de formación, capacitación o actualización de profesores tienen una incidencia poco clara o puntualizada en la calidad de los servicios educativos según estudios realizados en diversos ámbitos; de esta manera, algunos de los puntos a discernir en esta investigación se orientan a definir si los esfuerzos por formar y actualizar a los profesores de la FCA-UNAM, han sido suficientes en cobertura y en aspectos mínimos indispensables para realizar con éxito la función docente; para retroalimentar el proceso de evaluación de la docencia, distinguir si en la percepción de los profesores hay una opinión positiva de estos procesos así como fortalecer o crear estrategias que permitan profesionalizar la docencia en la FCA.

### Objetivo General

Conocer la percepción que dos grupos de profesores de contraste de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tienen de la función docente y el vínculo de ésta con la formación inicial y permanente en el campo de la didáctica, así como de la actualización disciplinar; vistos ambos procesos, como elementos fundamentales para la mejora del proceso de evaluación de la docencia y profesionalización del profesorado en beneficio de una mejor formación profesional de los estudiantes de la facultad en el nivel licenciatura.

### Objetivos particulares:



Conocer las diferencias entre los dos grupos contraste de profesores de la FCA seleccionados a partir de los resultados de su desempeño, sobre la opinión que tienen de la función docente y cómo la conceptualizan a partir de su propia práctica.

Distinguir entre los dos grupos de contraste de la muestra de profesores de la FCA, la opinión que tienen de los procesos de formación inicial y permanente en el ámbito de la didáctica y pedagogía así como de la actualización disciplinar que se ofrecen a través del Centro de Desarrollo Docente.

Reconocer entre los grupos de contraste de la muestra, la opinión que tienen sobre la encuesta de evaluación docente que se realiza en la facultad, así como la percepción que tienen de sus estudiantes.

### Hipótesis:

Nuestra hipótesis busca la comprobación de ciertas ideas producto de varios años de trabajar de manera cercana con los profesores de la facultad en el desarrollo de programas de formación inicial, permanente y de actualización disciplinar, al ser esta una investigación de carácter exploratorio de tipo descriptivo que pretende conocer si existe asociación y relación entre los temas de interés, se enuncian dos tipos de hipótesis que quedan está establecidas de la siguiente manera:

Ho: Los profesores de la FCA-UNAM, independientemente de la evaluación que obtienen de sus estudiantes, conciben a la función docente como una actividad adicional a su desempeño o labor profesional, en la que requieren de formación y capacitación.

Ha: Dependiendo de la evaluación buena o mala que reciben de sus estudiantes, los profesores de la FCA-UNAM conciben a la función docente como una actividad adicional a labor profesional para la cual requieren de participar en procesos de formación del profesorado

Para poder alcanzar los propósitos de esta investigación se han desarrollado cuatro capítulos; los dos primeros dan un marco referencial sobre el nacimiento de la universidad con su función esencial, la docencia; para después describir en forma breve el desarrollo de esta institución social a lo largo de la historia para reconocerla en sus formas y tareas más actuales, haciendo de manera particular una referencia en América Latina y México. En esta parte del trabajo se continúa con la función docente en la UNAM vista desde sus números, tomando como año de análisis 1929 cuando obtuvo su autonomía y hasta el periodo 2014, con la finalidad de conocer cómo se ha convertido en una institución de grandes cifras y dimensiones en el ejercicio de la función docente, particularmente en el nivel licenciatura.

En el tercer capítulo se presenta un marco conceptual sobre los temas relacionados en el trabajo de investigación como son la función docente, su vínculo con la formación y la actualización inicial y permanente, la evaluación de la función docente y cómo estos

elementos del quehacer educativo pueden favorecer la profesionalización de la docencia en la FCA.

En la parte final de este trabajo de tesis, se presentan los resultados de investigación así como las conclusiones derivadas del trabajo e investigación de campo que hacen referencia a las respuestas dadas a un cuestionario aplicado a los docentes de la FCA que imparten alguna(s) asignatura(s) en las licenciaturas de Administración, Contaduría e Informática. En la interpretación de los resultados se dan a conocer algunas características generales de los profesores encuestados, y con el análisis, se pretende distinguir si existen diferencias o similitudes relevantes entre los dos grupos de profesores de contraste que fueron seleccionados a partir de los resultados que obtuvieron en la encuesta de evaluación docente a lo largo de diez semestres de seguimiento histórico de estos resultados.

## Capítulo I. La Universidad, una perdurable discusión.

La generación de conocimiento, su transmisión y la educación son parte fundamental del desarrollo de la humanidad, desde el antiguo Egipto pasando por Grecia, Roma, la Edad Media y el Renacimiento hasta llegar al siglo XXI, la educación ha jugado un papel fundamental en lo que Alighiero denomina “transmisión organizada de las habilidades prácticas y de las nociones científicas relativas a cada actividad” (Alighiero Manacorda, 2013), lo que da cuenta que la educación permite la formación de una cultura intelectual y una de tipo “profesional” para la realización de ciertas labores necesarias para la sociedad.

La acritud de las discusiones en torno a la universidad y su función social supera por mucho estas líneas, que no pretenden otra cosa que contextualizar un problema de investigación, que más adelante permita conocer cómo se da la consolidación de los docentes, la comunidad de profesores y de las actividades que deban desarrollar en favor de sus alumnos para permitir una mejora continua de la función docente en tanto que ambos representan un sentido de unidad en la Universidad.

### 1. Hombres de su tiempo y profesiones cultas.

Sucede que el origen de las universidades suele ser difícil de identificar, sin embargo es en el siglo VIII cuando nace una preocupación por el tema educativo en un nivel más alto que el de la instrucción básica, cuyo principal fundamento era la difusión de los temas

cristianos donde las jerarquías eclesiásticas tuvieron la necesidad de exhortar a los clérigos a que dominaran la lectura y que lo hicieran continuamente sobre las Sagradas Escrituras.

Parece estéril debatir sobre si será posible identificar plenamente el momento del nacimiento de las universidades, pero podemos partir y no de manera autoritaria de una apreciación general, que desde la época de los griegos (siglos XII -VI a.n.e.) hasta nuestros días no se ha interrumpido la generación y continuidad del conocimiento. Sus contribuciones principales fueron sin duda la instrucción política, las matemáticas, la astronomía y la filosofía.

En Grecia Platón funda la Academia<sup>7</sup>, espacio donde él y otros pensadores realizaban actividades de enseñanza filosófica y otras perspectivas científicas a partir de las reflexiones colectivas para conocer al hombre y a la naturaleza, por lo que eran los filósofos quienes se encargaban del conocimiento y de la transmisión del mismo, sin embargo el rasgo característico era sin duda “la separación de la educación según las clases sociales a la que se dirigía”(Alighiero Manacorda, 2013) que incluía una tendencia hacia la formación de gobernantes a quienes se instruía en las tareas del poder que eran “el pensar o el decir (o sea en la política)” (Alighiero Manacorda, 2013); y por otro lado, una formación para el hacer que incluía los oficios o artesanos productores quienes eran

---

<sup>7</sup> La academia se mantuvo cerca de mil años hasta que fue clausurada por Justiniano por ser un foco de paganismo (529 a.n.e.), muchos la consideran como el antecedente de las Universidades y sociedades científicas de nuestro tiempo. La enseñanza era considerada exclusiva de grupos selectos para que los jóvenes hicieran una carrera.

los gobernados pertenecientes al pueblo y que aprendían mediante la observación e imitación de la actividad de los adultos en el trabajo<sup>8</sup>.

En el abordaje contemporáneo del problema del nacimiento de la universidad es imposible soslayar la importancia del Museo de Alejandría y la Biblioteca de Pérgamo; el primero de ellos dedicado a la investigación en algo parecido a una comunidad de pensantes donde la discusión, la enseñanza y la investigación eran sus objetivos centrales. Dotada de una biblioteca significativa (Alejandría y Serapeión) eran un instrumento para la helenización de la región del Nilo así como de acopio y difusión de los textos griegos (Fernández Abad, 2006).

En Roma la educación estaba orientada a instruir en aspectos relativos a la moral, al civismo y a la religión, identificando con especial interés las diferencias con los griegos, Cicerón (citado por Alighiero Manacorda, 2013) dice que “se deben atribuir a los romanos los valores (virtudes) y a los griegos la cultura (doctrinae)”, lo que permite identificar a ambas culturas como la base de la educación organizada y concebida como una disciplina fundamental para la sociedad.

En el Imperio Romano se requería de utilizar a los amanuenses o escribientes como intérpretes y aplicadores de códigos jurídicos, compiladores de gastos, biógrafos así como cronistas, por lo que contar con personas educadas, cultivadas y con saberes específicos,

---

<sup>8</sup> En la antigüedad habían existido ya las escuelas de Atenas y el Museo de Alejandría; los Musulmanes tuvieron durante muchos siglos escuelas asociadas a sus mezquitas, las madrasses, en donde se enseñaba filosofía y religión; y desde el siglo XI, existía una escuela de medicina en Salerno”. Bernal, John. La ciencia en la Historia.

empezó a tornarse en una necesidad, así la Carta Capitular de Carlo Magno promulgada en el año 787 se convirtió en la base para instituir las Escuelas Palatinas (Mureddu, 1994) que fueron las encargadas de formar a esos individuos dando cabida a un cierto florecimiento intelectual. Pero no sólo este conjunto de conocimientos constituían los saberes a transmitir, las enseñanzas iniciaban en el seno de la familia, era el padre quien emprendía el proceso de aleccionar en alguno de los oficios que debían ser ejercidos en la sociedad de la época.

Hasta este momento de la historia de la humanidad, damos cuenta de que la educación era un asunto de tipo colectivo, ubicado en pequeños espacios o núcleos, muy orientada a satisfacer ciertas necesidades a través de oficios que recaían en comunidades muy definidas ya sea dentro o fuera de la familia, cuyo objetivo final era la transmisión de conocimientos.

## 2. De la erudición clásica al crecimiento de la base intelectual. Nacimiento de la Universidad.

Como se reconoce cada vez más durante la Edad Media los procesos de instrucción atendieron a dos paralelismos, por un lado la escuela concebida como el espacio organizado donde se aprenden ciertos conocimientos y las cuestiones de la cultura; por otro lado, la aparición de la escuela que va a enfocarse a la enseñanza de los asuntos cristianos. En el primero comienza un debilitamiento, mientras que el segundo emprende un periodo de fortalecimiento que permanecerá hasta finales del siglo XIX.

Por otra parte, las universidades como espacios comunes entre educadores y educandos nacen durante el siglo IX en la época de la Europa Medieval concibiéndose como *universitas magistrorum et scholarium*, es decir, agrupaciones cuya función central era la transmisión de conocimientos, oficios o artes propios de ese momento. Bolonia en Italia, es considerada como la primera universidad del mundo occidental que sirvió de modelo para la fundación de otras en Europa, en donde los tipos organizativos (escuelas, centros, facultades) permitieron la formación en diversos campos del conocimiento y la investigación.

Las universidades se establecieron fundamentalmente en países como Inglaterra, Francia, Italia y España, el cometido fundamental era la docencia y en menor medida, se realizaban incipientes tareas de investigación. Las actividades de enseñanza estaban esencialmente centradas en temas religiosos, así como en las artes y las ciencias que en ese momento constituían los saberes, lo que explica que los recursos para fundarlas tuviesen un origen en los monasterios o catedrales cristianas.

La labor de las universidades estaba situada en la formación de “algunos” en temas de religión, arte, comercio o política lo que permitió a los estudiantes de la época aspirar a otra clase de responsabilidades, principalmente en la vida eclesiástica o bien ejerciendo determinados artes u oficios. Con la influencia árabe en España durante el siglo IX, se cultivaron diversos campos de conocimiento (medicina, matemáticas, botánica, geografía, filosofía, entre otras) de igual forma, se propició el florecimiento del Estado como una institución que regulará las relaciones de la sociedad (Le Goff, 1999).



Siendo la iglesia y el Estado las instituciones protagónicas en la sociedad de esta etapa histórica, se hacían necesarios saberes específicos que permitieran establecer formas de organización, por lo que el Derecho emerge como objeto de estudio; sus dos grandes derivaciones: el derecho eclesiástico o canónico, así como aquel que se refería a los derechos civiles fueron conocimientos que se convirtieron en el objeto central de la enseñanza y el aprendizaje por quienes acudían a las universidades, surge con ello lo que puede considerarse las dos primeras tareas universitarias: enseñar y certificar un conocimiento, siendo esto último un primer intento de identificar y organizar la función universitaria.

La realidad de las cosas es que el clero necesitaba ser capacitado con el objeto de reafirmarse en la sociedad mediante la defensa de los grandes principios eclesiásticos, es así que las universidades se pliegan a las catedrales Reims<sup>9</sup>, Chartres y Bolonia por citar sólo algunas. Destaca sin duda la Universidad de París fundada en 1160, aunque el objetivo de un espacio (*studium generale*) no era totalmente nuevo, esta era un centro de estudios teológicos y filosóficos; mientras que Bolonia emerge como un centro jurídico principal respondiendo así a la actividad comercial.

La universidad para entonces, es apreciada como la institución donde se delibera y se extiende el saber; se da inicio a la incorporación de los primeros elementos que integrarán la función docente como son: el discernimiento, la discusión y la investigación así como la escritura, con la intención de registrar, generar e integrar un primer legado documental

---

<sup>9</sup>Una de las más importantes durante la edad media nace en 1548 gracias a la intervención del cardenal de Lorraine.

del saber tratando con ello de conformar un acervo intelectual el cual podía ser expuesto a la opinión de quienes se interesaran en él, así se estableció un incipiente método de enseñanza-aprendizaje (actividad docente) que reunía un conjunto de actividades que tenían como objetivo principal que los discípulos lograran un conocimiento específico para resolver los cuestionamientos o necesidades sociales propios de la época<sup>10</sup>.

Se puede decir que en la universidad de la época medieval, además de la actividad de enseñar, se formaron los primeros intelectuales que buscaban en la observación y en la explicación de la naturaleza o de la realidad del mundo un conocimiento más profundo, estos estudiosos se dedicaron a realizar las primeras tareas de investigación, para lo cual se desarrollaron también algunos otros conocimientos que la apoyarían (como lo fueron las matemáticas) y que permitieron entender de otra manera el entorno en que se desarrollaba la humanidad. Con todo, las estructuras de organización en las que estaban fundadas las universidades no permitieron avanzar mucho en el camino de la investigación científica, las personas dedicadas a ello constituían un grupo muy reducido, son más bien los propios egresados (de las universidades de la época) de un modelo orientado al análisis y al razonamiento filosófico, quienes se dedicaron desde afuera de las universidades a practicar algunas actividades de ciencia.

Es en el Renacimiento (1440-1690) cuando los saberes crecen significativamente, pero se da especial importancia a aquellos que se podrán aplicar a la vida cotidiana; la universidad se aparta de momento de la naciente actividad científica, por lo que sólo centró su función

---

<sup>10</sup> A manera de ejemplo basta citar la Mayéutica socrática que desde hace 100 años se utiliza como referencia metodológica para la maestría en Alta Dirección en la Universidad de Harvard.

en tratar y enseñar los temas del hombre con su entorno, dejando a otros colectivos (considerados como sociedades científicas o academias) las formas de conocer, descubrir y describir al mundo y sus fenómenos.

Es insoslayable considerar también la creciente actividad económica y comercial que empiezan a surgir y tomar fuerza durante los siglos XVII y XVIII, por lo que estos acontecimientos orillan a las universidades a reorientar su actividad, se transforman para atender, por medio de quienes formaban en sus espacios, las necesidades de una creciente sociedad que basaba su estructura en los hechos económicos, lo que propició el planteamiento de un modelo de educación que atendiera a las nuevas circunstancias caracterizadas por los fenómenos de la industrialización, lo que requería de otras tareas para formar a quienes debían desempeñarse “profesionalmente” en algún trabajo en específico del mercado. De igual modo, se formaron en esta época a aquellos profesionales que administrarían al nuevo orden social de la época.

Aunque el modelo existente de universidad formaba a los estudiantes en ciertas actividades necesarias para la sociedad, es hasta el siglo XVIII con la influencia napoleónica, que se insertó el concepto de profesionistas a las universidades, aun cuando en los primeros modelos se reconocían esencialmente a la medicina y al derecho como las principales profesiones en las que se aleccionaban a los hombres de la época; éstas disciplinas no necesariamente estaban reguladas para ejercerlas pero sí tenían un marco formativo y de actuación que estaba fundamentado esencialmente en el entendimiento del cuerpo humano en la primera, así como en la forma en que las personas se desenvolvían

a través de la interacción con otras en la segunda, por lo que sus relaciones debían ser mediadas jurídicamente.

### 3. Emergencia de los modelos de universidad.

Una proposición se conoce como el “Modelo Napoleónico” de universidades públicas, éste puede considerarse como el primer modelo de universidad en hacer hincapié en una formación orientada a crear profesiones que atendieran las necesidades del “saber hacer” de la época. Este modelo, también conocido como el modelo francés, autores como Arredondo lo llaman la *Universidad Imperial* (Arredondo Vega, 2011). Su característica principal era la regulación por parte del Estado, con ello Napoleón demostraba que la educación universitaria (y también la de otros niveles formativos) estaba al servicio del propio Estado, por tanto, podía controlar su actuación y quehacer.

La Universidad avanzó y aparecieron nuevas áreas de trabajo con tareas específicas. Las Facultades, que habían sido los espacios de reflexión y búsqueda de conocimiento, mudan a actividades de desarrollo curricular en donde los profesores eran profesionales de una determinada profesión que “enseñaban” ese saber hacer necesario, pero que no eran los Maestros (*magistri*) que se dedicaban a la reflexión, la investigación o la generación del conocimiento. La función docente, se convirtió en una profesión que formaba profesionistas que resolverían problemas sociales, principalmente de tipo económico y productivo a través de una enseñanza profesionalizante.

Por lo que toca a la función de investigación, ésta se incluyó a las universidades pero a partir de la creación de espacios específicos para ello. Se constituyeron gremios denominados *institutos* cuyas tareas esenciales eran el estudio y la indagación, mientras que la función docente llegaba a realizarse de manera esporádica por quienes integraban dichas colectividades. Es importante mencionar que también durante este modelo de universidad napoleónica, la ciencia e investigación atienden a sus dos grandes orientaciones: la ciencia pura y la ciencia aplicada, la primera queda inserta en las universidades públicas, mientras que la segunda recae en los denominados institutos tecnológicos de la época (Arredondo Vega, 2011).

De igual forma, el modelo francés de educación creó lo que se conoce como la Escuela Normal, cuya función central era la de formar maestros especializados en la enseñanza y sus labores inherentes. Se concibieron también en este modelo, la enseñanza media y media superior, considerada como preparatoria para el ingreso a la Universidad cuyas actividades estaban incluidas en el denominado *Liceo*, éste tenía como principales rasgos su dependencia total del Estado y en cierta medida un carácter laico; así mismo y con el paso del tiempo, el liceo se convirtió en una entidad educativa cuya función central era la de proporcionar a los jóvenes una formación generalista que los preparaba para continuar sus estudios en un nivel superior, es decir, la Universidad.

Puede decirse que el modelo napoleónico de universidades marcó las funciones centrales de la universidad moderna: la docencia y la investigación, cuya concepción nos permite hoy identificar a una función docente orientada a la enseñanza de un conjunto de

disciplinas; y a la investigación, como la función generadora de ciencia y a su vez de conocimiento.

Otro modelo determinante de universidad es el conocido como el Modelo Alemán. A principios del siglo XIX surge como consecuencia de movimientos económicos, políticos y religiosos que se presentaban en Europa. Guillermo Von Humboldt es considerado el creador del Modelo Alemán de universidad, seguido por otros intelectuales quienes van a delinear las características de este tipo de universidad. (Mureddu, 1994)

A diferencia de la universidad napoleónica que estaba cimentada en la docencia, el modelo planteado por Humboldt lo estaba en el cultivo de la ciencia pura, que será el principio rector de las actividades a desarrollar en la universidad, ello implicó también un replanteamiento de los estudios preparatorios para el ingreso a la misma, por ello se puede decir que la reformulación alemana es igualmente profunda y total (Bonvecchio, 2002) para el establecimiento de un nuevo modelo de universidad que atendió a las necesidades de formación superior de la época.

Una de las características que asume la universidad en el modelo alemán, es que nunca debe considerarse a la ciencia como un problema acabado o resuelto, ya que ello le permitirá permanecer. La presencia de la ciencia como actividad central de la investigación será una labor constante; a partir de lo anterior, la actividad docente debe enseñar nada más el conocimiento ya elaborado, por lo que la relación entre el profesor y los alumnos cambia respecto a la relación con la investigación. Para ejercer la tarea de enseñar se requiere de la presencia del alumno, mientras que en la investigación la

presencia de éste puede o no ser esencial ya que, desde la perspectiva alemana, la investigación no necesariamente acabará en una labor formativa.

Cabe entonces aquí la reflexión que Ortega y Gasset hace del modelo alemán de universidad:

La universidad alemana es, como institución una cosa deplorable. Sencillamente por la excesiva presencia en ella de investigadores, que suelen ser pésimos profesores y “sienten la enseñanza como un robo de horas a su labor de laboratorio o archivo”. La “misión capital” está, pues, clara. La misión de la Universidad es, en principio, la de ofrecer enseñanza superior “a la legión inmensa de los jóvenes”. O lo que es igual, enseñar a ser médico, abogado, profesor, etc. Y también, aunque secundariamente, ofrecer un ámbito propicio a los investigadores científicos. Profesionalismo, pues, e investigación. Dos tareas dispares que van juntas y aspiran a tener igual importancia en la economía general del tráfico universitario”(Ortega y Gasset, 2007).

Esta idea permite por tanto señalar otro aporte esencial del modelo alemán de universidad, el referido a la inclusión del profesor como la principal y central figura encargada de la formación de profesionistas en disciplinas específicas a través de la enseñanza. De la misma manera, nuevas formas de transmitir conocimiento es otro gran aporte de este modelo, la inclusión del seminario y la conferencia como modalidades educativas y formativas propias de la tarea de enseñar, van a ser utilizados por los profesores como una herramienta didáctica para la reflexión y la transmisión de los saberes. Además de los dos elementos señalados, otra contribución del modelo alemán, es la introducción del concepto de posgrado como un nivel formativo en la universidad, al cual se accederá cuando el nivel profesionalizante haya sido concluido por los estudiantes en una primera etapa universitaria.

Una característica determinante del modelo alemán, es que se establece un incipiente proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como base y fundamento a la ciencia, para ello se impulsa a la investigación como la función en la cual debía apoyarse toda disciplina, por tanto, cada profesor antes de ejercer la actividad docente debía de ser un investigador de esta actividad. Humboldt planteó además que la Universidad debía ser concebida como una organización al servicio de la ciencia, que la hiciera progresar y crecer, por lo que su función no debía estar limitada únicamente a la transmisión de los conocimientos, sino también a generarlos.

De acuerdo con los fundamentos del modelo alemán, al fincar sus propósitos en la investigación, definen que su carácter debía ser científico y por lo tanto las creencias doctrinales como las referidas a la política o a las religiosas, era menester separarlas de ese carácter. De igual modo, correspondía a la universidad alejarse del Estado pero debía ser financiada por éste sin necesidad de que interviniera en su modo de organizarse internamente, ello le otorgaba una autonomía académica y administrativa en la que pudiera darse el binomio docencia-investigación de manera libre y hasta cierto punto laica.

Para alcanzar sus fines, la estructura organizacional propia de la institución insistía en una marcada delimitación entre sus dos partícipes principales, por un lado los alumnos debían estar congregados en las facultades donde aprenderían las disciplinas específicas plasmadas en un currículum; y por el otro, los profesores debían estar agrupados en departamentos disciplinares que a su vez se nutrían de las investigaciones que realizaban los propios integrantes de los mismos y que les permitiría configurar las Academias.



En cuanto al enlace de la investigación y el método de enseñanza, otro aporte del modelo alemán a la universidad, es que dada su inclinación a la investigación científica, sienta las bases para la creación de las disciplinas propias de la enseñanza con un método específico que separó la educación en etapas, estableciéndose ciclos de formación delimitados en donde la formación elemental estaba orientada a proveer las bases y los conocimientos generales (Mureddu, 1994). La escuela secundaria por su parte, ofrecía conocimientos matemáticos, lingüísticos e históricos como un antecedente previo de la educación universitaria. En ésta, se incorpora a la Filosofía como una disciplina transversal a ser estudiada por todos los alumnos de este nivel como el principio formativo en cualquier facultad y disciplina, todo ello en un marco de autonomía y libertad para alumnos y profesores.

Un tercer modelo de universidad es el denominado anglosajón, el cual tiene sus antecedentes en los modelos organizativos de las universidades inglesas de Oxford y Cambridge y su estructura está basada en los denominados *colleges*, los cuales operaban bajo las directrices de un jefe administrativo al que se le denomina *Vicecanciller*. Los colegios<sup>11</sup> están organizados por departamentos que dependen a su vez de la administración central y los propios departamentos son los encargados de la organización de las tareas de aprendizaje, desarrollar investigación, crear los planes de estudio, determinar los procesos de enseñanza-aprendizaje para los alumnos, así como organizar actividades extras como conferencias, seminarios y demás tareas que complementan la formación de los estudiantes.

---

<sup>11</sup> Traducción literal al español

La característica central de este modelo en sus orígenes, es que los estudiantes podían cursar en cualquier *college* diferentes cursos de uno o varios campos de conocimiento e incluso de distintos niveles (en primeros o iniciales, segundos, intermedios, avanzados, etc.) ya que no existían grados específicos de formación lo que le daba al alumno un principio de libertad en la elección de ésta.

La universidad de Pennsylvania en América, es la primera universidad estatal pública de Estados Unidos, fundada en 1740 como *College* convirtiéndose en universidad en 1779 (Penn Admissions, s.f.). Al tener una cierta influencia del modelo alemán, los profesores al igual que los estudiantes, tenían la libertad de enseñanza así como la práctica de la investigación en conjunto con la docencia, adicionalmente se desarrollaron e incluyeron los laboratorios como un espacio de aprendizaje que conferían una enseñanza de tipo pragmática.

En el modelo norteamericano-anglosajón (radicado en Estados Unidos) es importante mencionar las aportaciones de la Universidad de Harvard al mismo, en ellas, se establece el sistema electivo por medio del cual los estudiantes eligen una parte de las asignaturas que conformarán su preparación, la incorporación de las artes liberales al pregrado, así como la creación de las escuelas profesionales, y la promoción de la integración de la docencia y de la investigación constituyeron un tipo de universidad muy específica para el norte del continente americano (Cowley & Williams, 1991).

El sistema electivo para los estudiantes, permitió una gran flexibilidad para la formación de profesionales de acuerdo con sus propios intereses, progresando a tal modo, que en la

actualidad los educandos pueden todavía elegir un número determinado de asignaturas a cursar, pero deberán poseer conocimientos específicos cursados a través de un currículum básico preestablecido; con ello, podrán orientar una preparación más específica a través de un número limitado de materias, en donde los dos primeros años están dedicados a la instrucción general o básica y posteriormente, se educarán con asignaturas electivas y de formación secundaria con variantes disciplinares. Este modelo de universidad permitió una creación ilimitada de asignaturas *optativas* por parte de los profesores gracias a la libertad de concebir ideas y de la gran especialización que se generó por la segmentación del conocimiento que actualmente está en vigor para algunas universidades del propio continente.

Algo que también aportó el modelo norteamericano a la universidad actual, es la cuantificación de las asignaturas cursadas, conocido como sistema de créditos, éste era determinado por el número de horas presenciales en un aula o por el trabajo de laboratorio aplicadas para el curso, con esta característica es posible estimar el progreso que cada estudiante va logrando de un plan de estudios.

De lo anterior podemos decir que el modelo americano-anglosajón, con su sistema electivo permitió determinar el tipo de conocimientos básicos o generales que se requieren para una formación o profesión determinada, mientras que el sistema de créditos permite determinar la cantidad de conocimientos necesarios para ejercerla, de esta manera se dio paso a la medición cuantitativa de la formación.

Como puede observarse los tres tipos de universidad descritos en forma muy breve, han permitido que esta institución tenga actualmente un modelo que retoma las principales características de cada uno de ellos, perfeccionando una clase de organización en la que tienen cabida la formación de profesionales, que siguiendo el modelo francés o napoleónico, buscan dar solución a los múltiples asuntos de la economía, del mercado y en general de las necesidades crecientes de la sociedad que demanda saberes más especializados.

Del tipo alemán, se retoma la necesidad de la investigación como el punto de partida para la comprensión de la naturaleza con la finalidad de generar conocimientos, así como la reflexión y el análisis de todo aquello que nos rodea bajo los principios de libertad y autonomía tanto del Estado como de los fundamentos religiosos o políticos, donde las figuras centrales son el docente y el discente.

De la modalidad anglosajona, es relevante destacar su aporte para la flexibilidad de la organización formativo-educativa, donde profesores y estudiantes tienen la libertad de elegir los conocimientos que más les sean significativos, en el que además se puede identificar y cuantificar a los mismos con la finalidad de conocer con cierto nivel de objetividad, el grado de aprendizajes que de un currículum van adquiriendo los estudiantes en los distintos momentos de la formación universitaria. Aquí los profesores intervienen además en el diseño curricular para ofrecer a los alumnos opciones de preparación a través de actividades curriculares acordes con los intereses profesionales.

Finalmente, es importante resaltar que la educación superior asentada en las universidades, se ha convertido en protagonista de múltiples cambios, de los modelos llamados clásicos se han retomado sus bases para erigirse como la institución más internacionalizada en el mundo, que ha sobrevivido a las irrupciones de los modelos económicos, políticos y sociales donde se ha fincado; puede decirse que la educación llamada occidental, representada por las universidades actuales es en gran medida el resultado de los aportes y manifestaciones representadas en las experiencias e idearios de los principales sistemas académicos como el alemán, el francés y el anglosajón.

#### 4. Las universidades en Latinoamérica. El antecedente de la Universidad en México.

Antes de la llegada de los españoles a América, de manera particular en el México Tenochtitlán se realizaban actividades de enseñanza las cuales cumplían el objetivo de diferenciar a las clases sociales de la época, al *Calmécac* (palabra náhuatl) asistían los jóvenes de las clases sociales altas cuya educación se orientaba a la formación de sacerdotes, maestros, jueces, élites del ejército o para el conocimiento de la economía. La forma de enseñanza estaba basada en códices que aprendían a leer e interpretar y donde se plasmaban los conocimientos de astronomía, matemática, las formas de gobernar, la medición del tiempo, entre otros conocimientos, todo ello con la finalidad de que los jóvenes aprendieran los oficios propios de los gobernantes y pudieran tomar decisiones en y para la sociedad.

Por otro lado, los jóvenes del pueblo asistían a ciertas instituciones que se encontraban en cada unidad social o barrio llamadas *Telpochcalli* o casa de los jóvenes (mancebos) a quienes se les preparaba principalmente para las actividades de la guerra o para oficios donde la fuerza física era lo más importante ya que debían aprender a soportar el dolor y el cansancio; de igual forma, se les preparaba en el manejo de las armas así como en las celebraciones a los dioses que incluían el auto sacrificio.

Como puede verse el concepto de educación antes de la llegada de los españoles tenía fines específicos encauzados a una división social, privilegiando la enseñanza de la religión, las prácticas de guerra y un conjunto de oficios que pretendían administrar y regular a la sociedad. Esta educación y la transmisión de conocimientos no estaban orientadas a crear una institución con características de universidad, pero sí atendían a propósitos determinados sobre la educación de los jóvenes.

El primer colegio de enseñanza superior, sin llegar a ser una universidad, que se organizó en América se llamó Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, se fundó en 1536 (García Stahl, 1978) y su profesorado estaba integrado por frailes llegados de España cuya función estaba centrada en la enseñanza de la religión a los indios a través de un nuevo idioma, siendo la actividad principal la transmisión de este ajeno conocimiento para los nativos. Fray Bernardino de Sahagún, uno de los religiosos que formaban parte de ese cuerpo docente, “fundó además un laboratorio de investigación en el mismo colegio dedicado a investigaciones lingüísticas e históricas” (García Stahl, 1978) emprendiendo con ello una elemental tarea de investigación.

Las enseñanzas en este colegio estaban centradas en la religión, lengua y literatura latina, retórica, medicina indígena, música y filosofía. El trabajo formativo fue de alguna manera muy importante, los mismos alumnos de esta institución llegaron a ser tan destacados que también se convirtieron en maestros de la misma impartiendo cátedras de humanidades en los conventos, a estudiantes religiosos y a españoles o criollos, lo que da cuenta que no sólo la enseñanza se convirtió en el quehacer central de este espacio educativo, sino que también fungió como un recinto formador de profesores surgiendo una incipiente tarea de formación de docentes en las entidades de enseñanza superior en América.

Las tareas educativas en el nuevo continente estuvieron a cargo principalmente de congregaciones religiosas como las de los agustinos, los dominicos y de manera muy relevante los jesuitas, este último grupo de clérigos conocen bien los modelos de universidad que para entonces regían la educación superior en Europa, siendo ellos quienes en esencia la instituyen en esta región del mundo.

Hay gran cantidad de información acerca del perfil español<sup>12</sup> de las primeras universidades que llegaron a América hacia el siglo XVI, aun cuando prevalecen discrepancias sobre cuál fue la primera universidad en esta zona del mundo, existe coincidencia que se fundó en la Isla de Santo Domingo (La Española) en el año 1538. La más antigua instituida en el continente es la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima, hoy Universidad Mayor de San Marcos en Lima, Perú; le sigue en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de México, hoy Universidad Nacional Autónoma de México. La región que

---

<sup>12</sup> Podría decirse también que las universidades en América conservaron el perfil de tipo napoleónico, ya que las universidades españolas que les dieron origen prolongaron los rasgos organizativos que tenían en Europa a su llegada a este continente.

más tardó en fundar una universidad fue Brasil hacia 1930<sup>13</sup> ya que esta región de América no era colonia española sino portuguesa.

La influencia de las universidades españolas fue determinante para fundar las propias en América, ya que se siguieron los modelos de las universidades más famosas de la época, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Alcalá de Henares, teniendo además como particularidad que las universidades emanaron de los poderes reales o papales, lo que les confería una fundación distinta a la que tuvieron aquellas en Europa, ya que el reconocimiento lo obtuvieron una vez que se instituyeron como universidades, en cambio en América primero se les otorgó el nombramiento y luego entraron en funciones para realizar de un modo parecido las mismas tareas que tenían en España.

Las universidades del nuevo continente quedaron ligadas (por razón de quien dio su anuencia para fundarse) al poder del virrey, la iglesia o las órdenes religiosas; de esta dependencia puede decirse que las universidades en América se concebían como una extensión más de los intereses del poder administrativo o bien del poder eclesiástico europeo, siendo incluso representantes de una formación muy particular que proyectaba un modelo de universidad del estado y un modelo de universidad de tipo privada a la que sólo acudían ciertas clases sociales (Arredondo Vega, 2011).

---

<sup>13</sup> Citado por José Joaquín Brunner en su libro “Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos”, Chile 1990, tomado de Schwartzman, Simón, *Ciencia, Universidades e Ideología. A política do Conhecimento*, Zahar Editores, Río de Janeiro, 1981, pp. 85-90. Para un análisis de la enseñanza superior durante la colonia y el imperio en Brasil, ver Luiz Antonio Cunha, *A Universidade Tempora*; Francisco Alves Editora, Río de Janeiro, 1986 (Segunda Edición).



La función esencial de la universidad en la América del siglo XVI era la enseñanza y la transmisión de conocimientos que atendían al orden religioso, a la administración del gobierno y a los aspectos jurídicos, pero dada la escasez de maestros, de manera incipiente estas instituciones se convirtieron en formadoras de docentes, confiriendo los grados de maestro o doctor a quienes eran egresados de las mismas para con ello cubrir la necesidad de profesionalizar a quienes debían ejercer la función de enseñar en la propia institución.

A decir de Brunner, la universidad y su funcionamiento en América fue disímil, pues en Perú y México donde se fundaron las primeras instituciones, los resultados no fueron importantes por las dificultades para realizar las tareas ya que los recursos económicos eran insuficientes. Hasta antes la independencia afirma (Brunner J. J., 1990) “las universidades fueron casi siempre una empresa precaria, dedicada en lo fundamental a la formación de sacerdotes, abogados y administradores” a quienes se les conferían los grados correspondientes. La Real y Pontificia universidad de México por ejemplo, otorgaba los grados bachiller, licenciado o maestro y doctor (García Stahl, 1978), por lo que la educación universitaria en México siguió el modelo europeo de educación que incluía el conferir grados académicos.

Por otro lado, al contar con la misma base de organización europea, los profesores de las facultades y autoridades de éstas estaban congregados en claustros donde existía la figura de un rector como la autoridad máxima de la institución, distinción que le era conferida por la elección de profesores y miembros de los distintos niveles formativos que incluían a licenciados o maestros, a doctores y bachilleres lo que permitió identificar grupos

disciplinares cuya tarea consistía en la transmisión del conocimiento en los diferentes campos del saber.

Las disciplinas que se impartían en las universidades de América Latina y esencialmente en la Universidad de México, tenían su base en la filosofía escolástica referidos a la teología, la gramática, el latín, las artes, la retórica, las ciencias naturales, el derecho, las matemáticas y la filosofía (García Stahl, 1978); esta última considerada fundamental para acceder a los estudios más avanzados; los primeros, constituían los estudios preparatorios o del grado de bachiller, siendo los principales destinatarios los criollos y los mestizos, una vez logrado este nivel se estaba en condición de ingresar a la universidad.

En México, la universidad se ve envuelta en un sinfín de sucesos. Antes de la independencia se sujetaba al modelo español de funcionamiento, pero con las incitaciones de libertad presentes en aquella época es anulada hacia 1835. De esta fecha hasta principios del siglo XIX cierres temporales o permanentes fueron el rasgo característico de la única universidad en el país; a pesar de ello las funciones seguían siendo en general las mismas, la transmisión de conocimientos y una elemental actividad de investigación, estas tareas no fueron continuas ni permanentes dada las condiciones sociales del momento.

En cuanto a la investigación científica, fundamental en las universidades europeas, en las latinoamericanas era incipiente, elemental y podría decirse que hasta precaria. El conocimiento que emanaba de la ciencia o la investigación que se practicaba en las segundas carecía de recursos, espacios o centros específicos, por lo que esta función no

era un tema central de la vida universitaria; mientras que la función docente estaba centrada en la transmisión del conocimiento que era de tipo enciclopédico basado en los saberes y necesidades de la época.

En términos generales las universidades en América Latina hacia finales del siglo XIX, se mantienen en sus funciones y modelo de organización como herederas de las universidades de Salamanca y Henares, sus tareas fueron enfocadas a jugar un “papel crucial en las luchas por la hegemonía social, política y cultural, formando a un sector de las élites superiores [sic] y a la vez, a un número significativo de intelectuales” (Brunner J. J., 1990).

Para inicios del siglo XX, un elemento que dio un rasgo característico a la universidad en América Latina fue la creación de claustros que a su vez dieron oportunidad a los alumnos de participar en la organización interna de la institución; este hecho constituyó un antecedente de autonomía y una fuerte participación de los estudiantes por crear modelos de universidad que respondieran a las necesidades de una sociedad que se transforma y que caracterizó la vida interna de las universidades en América.

Para 1918, en América Latina un hecho marca el rumbo de la educación superior en la región, la rebelión estudiantil que más adelante adoptará el nombre de Reforma de Córdoba (Brunner J. J., 1990) que se diseminaría por todo el continente. Es impulsada por los jóvenes que buscaban la transformación de las universidades mediante la adopción de otros modelos y estructuras universitarias, ya que hasta ese momento estaban sostenidas en el modelo colonial, regidas por una acentuada influencia clerical así como

por un cierto nivel de oligarquía que imperaba por entonces, buscando dar oportunidad a una naciente clase media de formarse profesionalmente en una institución universitaria.

El movimiento de Córdoba resulta pues, en primer lugar, del desajuste entre las caducas estructuras y valores de una universidad heredera de la colonia y las expectativas de un estudiantado que se percibe a sí mismo como la vanguardia de modernidad libertaria, ilustrada, urbana, científica y racionalista. “Formamos la generación ascendente” proclama el estudiantado de Córdoba, la “generación que ha de bregar por el progreso de la patria, apta para concebir sus destinos en el consorcio de las sociedades modernas; somos espíritus del presente y del porvenir...” Esa juventud reclama de la universidad algo que ésta, en efecto no puede darle: planes de estudio modernos, contacto con la ciencia, docentes con autoridad, basada en su saber, un clima cultural abierto a las novedades del país y de la época. Para asegurar el cambio que estiman imprescindible, los jóvenes exigen representación estudiantil y participación en los organismos de dirección de la universidad.(Brunner J. J., Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos, 1990)

De lo anterior, es de resaltar que este movimiento marcará significativamente las funciones de la universidad y también sus formas de organización en América Latina, la docencia se concibe como una actividad libre que podía ser ejercida por cualquier persona cuya competencia fuera probada a través de la posesión de un grado universitario o título profesional, que pudiera ser admitido como profesor libre con los mismos derechos de un catedrático<sup>14</sup> con lo cual se perseguía un mayor pluralismo tanto en los claustros como en el diseño de los programas de estudio.

---

<sup>14</sup> En aquel entonces un catedrático era concebido con un mayor grado de *expertiz* en su campo de conocimiento o disciplina, poseía un mayor número de horas dentro de la institución y se le consideraba una persona que debía estar de manera permanente en las universidades.

Como se puede observar la función docente ya no sólo estará orientada a la transmisión de los conocimientos necesarios para formarse en una profesión, los docentes participarán en la vida administrativa de la institución y diseñarán el contenido de lo que habrá de enseñarse. Por otro lado, la cultura empieza a formar parte de los quehaceres de la universidad ya que las costumbres así como la forma de vida de la época se empezaron a transformar, los conocimientos y el desarrollo económico, científico, artístico e industrial de la época influyeron en gran medida para propiciar un cambio en la sociedad de principios del siglo XX que crecía y transformaba gradualmente en toda América Latina.

Implícita a la participación de los estudiantes en las formas de gobierno, éstos dejan de ser sólo receptores o destinatarios de los saberes de los docentes, se convierten en partícipes del llamado cogobierno a la que se adhieren igualmente los profesores (Brunner J. J., Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos, 1990). Los alumnos e inclusive los egresados, van a iniciar una actividad adicional en la vida de las universidades la llamada “extensión universitaria”, que para entonces es una obligación de las asociaciones estudiantiles, extender e informar al resto de la sociedad que no tiene relación con las instituciones universitarias, lo que en ellas se hace e investiga. Nace también, la concepción de universidades populares que dará paso al ascenso de los sectores sociales medios de la época, donde se incluye un vínculo con los obreros quienes representan la base de una inicial modernización en América Latina (Brunner J. J., Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos, 1990).

Podemos decir que la universidad de principios del siglo XX o los resultados del movimiento estudiantil de Córdoba, permiten entender las funciones centrales que hoy

definen a las universidades de América Latina cuyos principios están fundados en la llamada autonomía universitaria; esto es, su forma de organización y con ello su alejamiento del Estado así como de las posturas religiosas; la elección de los grupos o comunidades universitarias; los incipientes concursos para la selección del profesorado; la adopción de la llamada docencia libre fincada en profesores con una actividad profesionalizante, que hace surgir a un grupo de docentes adicional al de los catedráticos; una naciente actividad de vinculación así como la aparición de la extensión universitaria, que sería tarea esencial de los estudiantes; finalmente, la aportación tal vez más significativa de este movimiento universitario de inicios del siglo XX, la democratización universitaria (Tünnermann Bernheim, 1996).

Siguiendo a Carlos Tünnermann quien hace un análisis histórico y profundo de la universidad en Latinoamérica, centrándolo en los postulados reformistas de la primera y segunda década del siglo XX, se puede sugerir que la universidad como institución social asumirá una estructura y características que hasta hoy son vigentes, que la marcó como una entidad que buscaba democratizar la educación superior, estableciendo como postulados los siguientes puntos:

- 1) Autonomía universitaria –en sus aspectos políticos, docente, administrativo y económico–; autarquía financiera.
- 2) Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno.
- 3) Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
- 4) Docencia libre.

- 5) Asistencia libre.
- 6) Gratuidad de la enseñanza.
- 7) Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
- 8) Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad.
- 9) Vinculación con el sistema educativo nacional.
- 10) Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.
- 11) Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.(Tünnermann Bernheim, 1996).

La reforma, por tanto, representó el punto de partida de la universidad latinoamericana para repensar las funciones de la misma en la sociedad, se convirtió en una tarea continua de función crítica al llevar a cabo una primera aproximación al cuestionamiento del sistema económico, político y social imperante para entonces en el continente; sin embargo, sigue su curso profesionalizante; retoma también, el carácter de dependencia científica y técnica que las formaciones debían tener, iniciando una diferenciación de la enseñanza superior a través de funciones académicas específicas, que para mediados de siglo serían de suma importancia para entender las funciones de la universidad.

A decir de Brunner los procesos de diferenciación de las universidades en el continente, además de permitir la división de las funciones, especializan a los actores institucionales convirtiendo las estructuras de organización de simples a complejas para atender a la multiplicación y especialización de los conocimientos y los propios intereses institucionales así como a las cambiantes y variadas demandas de la sociedad. Cabe señalar que las primeras universidades de América obedecían a estructuras simples y

sencillas para formar a unos cuantos alumnos. Al comienzo adoptan una elemental división del trabajo académico, conforme van creciendo ofrecen los cursos a través de ciertas facultades como las de artes, de teología, de cánones y de medicina que atenderán la enseñanza de dichas disciplinas.

Es hasta finales del siglo XIX que las universidades inician su transformación en espacios más grandes que darán cabida a otras funciones, sin embargo en el siglo XX se reforman aún más con la aparición de las universidades nacionales producto de las ideologías nacionalistas y libertarias que por entonces caracterizaban a América Latina; esta particularidad inició un movimiento original y sin antecedentes en el resto del mundo encaminado a democratizar a las universidades con alcances nacionales, el primer ejemplo de ello es la Universidad Nacional de México refundada en 1910.

Es importante mencionar que al concluir el movimiento independentista en América, las universidades en la región eran aproximadamente 25<sup>15</sup>. Según Brunner, para mediados del siglo XX existían aproximadamente unas 75 en toda América Latina que van configurarse a partir de las tareas fundamentales a desarrollar en ellas. Como se ha podido describir, la universidad en América Latina pasó de ser formadora de teólogos, juristas, médicos o filósofos, a ser formadora de profesionales útiles a las necesidades de una economía de mercado que demandaba de ingenieros, administradores, arquitectos y otros profesionales que poseyeran ciertos niveles de técnica, pero ésta ya no será su única

---

<sup>15</sup> Aun cuando para la llegada de los españoles a América las universidades fundadas fueron cuatro y se fueron estableciendo más en los siguientes años, es importante mencionar que así como se abrieron universidades también se cerraban, lo que hace difícil identificar con exactitud cuántas universidades existieron en la época colonial y a cuántos estudiantes atendían.



función, se han incluido otras tareas que hará suyas y parte fundamental de su responsabilidad cotidiana como son la investigación científica y la extensión cultural o universitaria (Gómez Oyarzún, 1998).

Todas estas reformas de la universidad latinoamericana, se vieron una vez más impactadas con lo que podríamos llamar “una segunda reforma” al concluir la segunda guerra mundial. Este hecho propició en el mundo un nuevo orden económico, político y social que marcó además, un rápido desarrollo científico y tecnológico, la demanda de una universidad que fuese más eficiente en la formación de recursos humanos mucho más especializados e insertando una función crítica social de la universidad, donde se cuestiona al sistema económico imperante en la región, que demanda el egreso de recursos humanos al servicio de las corporaciones, será el rasgo característico de las universidades durante la mitad del siglo XX.

De todo lo anterior, podemos identificar las tareas centrales de la universidad latinoamericana las cuales se fueron definiendo producto de los diversos modelos que hasta entonces prevalecían, así como de su desarrollo histórico, conviene citar a Ortega y Gasset para identificar las funciones de la universidad, primero trata de definir cuál es su misión, para ello reflexiona sobre qué hace esta institución, “la Universidad es la institución donde reciben la enseñanza superior casi todos los que en cada país la reciben” (Ortega y Gasset, 2007), lo que debe llevar a reflexionar en qué consiste la enseñanza superior que en esencia es dirigida a los jóvenes en formación profesional.

Siguiendo a Ortega y Gasset, la enseñanza superior o universitaria atiende a dos grandes rubros:

a) La enseñanza de las profesiones intelectuales y b) La investigación científica. Lo cual se traduce en que la universidad enseña a ser médico, abogado, juez, etc.; pero además, en la universidad se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello. Adicionalmente, plantea que la sociedad necesita de los profesionales que se forman en la universidad pero éstos cuando son estudiantes deben recibir algo de lo que llama “cultura general”, es decir ideas sobre lo que son las cosas y el mundo. La cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo. Aun cuando las profesiones son de vital importancia en la vida de las sociedades, los profesionales se integrarán a éstas, por lo tanto aparte de su especialidad o del dominio de una técnica “...estos profesionales, aparte su especial profesión, serán capaces de vivir e influir vitalmente según la altura de sus tiempos. Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de ideas vivas que el tiempo posee. Ésa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad” (Ortega y Gasset, 2007).

En opinión de Gómez, las funciones de la universidad están determinadas por la realidad del medio en el cual se desenvuelve, la complejidad del mundo actual exige a las universidades el desarrollo de diversas tareas. No obstante, se puede afirmar que las funciones esenciales que debe cumplir toda universidad, para que merezca el nombre de tal, son tres: formación profesional o docente, investigación científica y extensión cultural (Gómez Oyarzún, 1998).

Karl Jaspers en su texto, “La idea de la universidad” presenta a la universidad como el lugar donde pueden reunirse hombres que, en calidad de docentes y alumnos, tienen la única misión de aprender la verdad. Por tanto, en la universidad la verdad debe ser buscada por medio de la ciencia, motivo por el cual la investigación debe ser una actividad

de la cual deba ocuparse la universidad. La ciencia debe ser transmitida lo que da origen a la segunda función, la docencia o enseñanza, la cual no debe limitarse a una mera transmisión de conocimientos o habilidades, sino tender a la formación integral del hombre (Jaspers, 1945); así pues la universidad debe formar investigadores y profesionales en forma integral.

Por otra parte Max Scheler citado por Fischer, ha señalado lo que a su juicio deben ser los fines capitales, de lo que llama los más altos establecimientos educacionales de un moderno pueblo occidental, es decir el quehacer de las universidades:

- 1° Una concreta y fiel conservación y transmisión de los más altos bienes de la cultura y del saber elaborados por la historia integral de los pueblos occidentales.
- 2° Una enseñanza e instrucción metódica y pedagógica, en que se economicen fuerzas para la formación profesional y perital de todos los técnicos que están al servicio del Estado, de la Iglesia y de la sociedad, funcionarios de toda clase, profesiones liberales, comerciantes, etc.
- 3° Una continuación metódica de la investigación científica.
- 4° Una investigación y formación espiritual multilateral que penetre profundamente en la personalidad humana, por medio de una solución de las “tareas culturales generales” específicas; finalmente, la suprema vitalización de esta tarea cultural por medio de los modelos personales, en los cuales cada persona vea un ejemplo como un arquetipo y norma.
- 5° La transmisión justa, sencilla y que corresponda a su objetivo de todos los bienes de la cultura y del saber, mediante las diferentes capas y clases del pueblo, es decir, también por la mediación de las instituciones intermedias que se encuentran entre las más altas escuelas, entre los establecimientos de investigación y educación y lo que cada uno ha aprendido por medio de la vida y de la escuela primaria (Fischer, et al. 1959).

Como puede observarse en esta concepción de las funciones de la universidad, la cultura es uno de los puntos de partida del trabajo que ha de llevarse a cabo en ésta, la enseñanza como una tarea metódica para la formación de profesionales, deberá ser esencial para atender a los diversos sectores de la sociedad donde el conocimiento técnico será el objetivo de la transmisión del conocimiento; finalmente, en esta concepción de universidad se establece y vislumbra una tarea de extensión de las tareas universitarias dirigidas a aquellos grupos sociales que no necesariamente estén inmersos en la institución.

En el recuento del quehacer histórico de la universidad en donde a mediados del siglo XX se configuran la funciones centrales de la misma, es conveniente hacer referencia a Julián Marías, quien la considera como “un servicio al que corresponde cumplir una tarea compleja”. Afirma que en una universidad se distinguen cuatro funciones concretas y particulares, interrelacionadas entre sí: “1º función de la vida intelectual creadora; 2º función docente; 3º función social en cada país; y 4º función y relación internacional” (Marías, 1953). En este sentido la primera función, hace referencia a la investigación científica, pero en un sentido muy amplio y no sólo a lo que él denomina “trabajo de laboratorio”, sino a la investigación que se puede hacer en todos los campos del conocimiento e incluso la filosofía.

Como podemos observar, en América Latina la universidad asume las funciones esenciales que se deben realizar en una institución de educación superior, pero se diferenció desde su nacimiento y desarrollo de los modelos clásicos aun cuando sus bases son las mismas, convirtiéndose en entidades complejas y diversificadas.

La educación superior impartida en las universidades y que hoy marca a América Latina, tiene sus raíces en el siglo XX, es en los años cincuenta que los requerimientos económicos, culturales, políticos y sociales producto de la segunda guerra mundial mediados por las revoluciones tecnológicas (De Ibarrola, 2014), que también se iniciaron al finalizar la misma, ha propiciado que el desarrollo social y el acceso a la educación universitaria sea desigual, por lo que no sólo formar profesionales capaces de resolver los problemas económicos es el futuro de las universidades, sino el generar conocimientos acordes con las particularidades de la región es el reto común, de ahí la importancia que las tareas universitarias de docencia, investigación y difusión estén presentes en todo proyecto educativo, construido éste desde una mirada hacia lo que cada modelo de universidad debe aportar a la sociedad.

El modelo napoleónico hace un aporte que hasta la fecha marca el espíritu de las universidades públicas en América Latina, plantea que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza o lo que Brunner llama el Estado Docente, en donde las universidades van a formar a los profesionales que “saben hacer” y cuyos conocimientos estarán al servicio de una administración pública, de los modelos productivos, de la economía o de la sociedad en general que requiere determinadas profesiones para satisfacer sus necesidades. En este modelo la función de enseñar debe estar cimentada en la profesionalización, por ello se crearon estructuras cuyo objetivo es formar a quienes tendrán a su cargo la tarea de instruir para dar cabida a una educación estructurada por niveles específicos la cual culminará con el ingreso a la universidad.

Del modelo alemán, las universidades actuales retoman el principio de lo que hoy conocemos como la libertad de cátedra en las universidades públicas. El fundamento rector con el que se crean las universidades, es que el Estado debe hacerse cargo de la educación superior pero sin intervenir en los asuntos internos y de organización de las mismas. Este modelo concibe a la universidad como el espacio específico del saber, donde prosperara la ciencia y se inicia el vínculo entre investigación y docencia, así la universidad debe poseer un carácter científico e independiente de creencias doctrinales, dándole un carácter laico a la educación superior.

Podemos apuntar que el modelo francés se centró en una universidad profesionalizante mientras que el modelo alemán en un modelo centrado en la investigación; con esta diferencia, en el primero los estudiantes aprendían y se formaban en el saber hacer a través de las lecciones del profesor; en el segundo, aprendían y se formaban bajo la guía de un profesor el cual le enseñaba y acompañaba en sus investigaciones.

El modelo anglosajón asintió que los alumnos fueran parte importante del proceso formativo, la selectividad de sus conocimientos y cuantificación de los mismos permitió configurar un modelo de universidad flexible. Hoy estos modelos se han fusionado para dar una base fundamental a las funciones de la universidad actual, que han ido adaptándose a las realidades culturales, sociales, económicas y políticas en América Latina y en particular de cada país.

Las semejanzas no necesariamente representan una igualdad en los modelos estructurales de las universidades latinoamericanas, pero las funciones que hoy tiene la universidad

han prevalecido y hasta cierto punto han evolucionado a partir de la herencia europea. En América Latina, la llegada de las universidades producto de los modelos españoles se concebían como estructuras más sencillas para atender a unos cuantos privilegiados, las funciones de enseñanza e investigación fueron su tarea central durante el siglo XIX; para el siglo XX, las universidades se convierten en espacios más incluyentes, que hasta cierto punto, permiten una movilidad social y por lo tanto se reclama la inclusión de tareas que trasciendan a la sociedad, sin embargo al interior de las instituciones existe una mayor autonomía para organizarse, una mayor libertad para enseñar, así como un gran impulso por fortalecer las relaciones con la sociedad que reclama un vínculo mayor para conocer lo que en sus seno se desarrolla y se crea.

Podemos concluir que el devenir histórico de la universidad como institución social ha definido sus tareas o funciones centrales: la primera de ellas concebida a partir de la necesidad de transmitir saberes útiles que permiten comprender el entorno y las relaciones entre los individuos en un momento y etapa histórica específicas, para que posteriormente los saberes den solución a los problemas prácticos que producto del desarrollo marcan a los grupos sociales que requieren la profesionalización de dichos saberes para aplicarlos en sus propios contextos y dar solución a las problemáticas.

De lo anterior, se da paso a la necesidad de comprender cómo cambia tanto la naturaleza como el entorno del hombre, por lo que surge la segunda función en la universidad: la investigación, la cual con sus dos derivaciones van a producir conocimiento, elemento esencial para alimentar a la primer función: la docencia. Finalmente, la concepción y necesidad de exteriorizar lo que en la universidad se realiza y se produce, para con ello

acrecentar el conocimiento, los modos de vida, las costumbres y la forma en que la sociedad se desenvuelve, configura una tercera función, referida a vincular y difundir la cultura que da identidad a los pueblos, en donde además hoy se hace referencia a una función o responsabilidad social que responde a un orden moral, que busca acercar la institución a aquellos que por sus circunstancias o condiciones no podrán llegar a ella.

Existe por lo tanto, un común denominador en la determinación de las funciones de la universidad desde su nacimiento hasta el día de hoy, algo que las caracteriza: entre ellas existe una íntima relación, su realización y ejecución estará determinada por la estructura económica, social y política e incluso factores o intereses nacionales e internacionales que en todo momento buscan el bien de la sociedad.

En específico, la universidad latinoamericana posee características particulares como lo son la falta de recursos para llevar a cabo sus funciones, el aumento de la matrícula, en particular a partir de los años setenta, así como un retraso en el uso de herramientas de información y comunicación, pero ello no han sido obstáculo para que muchas universidades de Latinoamérica sean buscadas por jóvenes o por investigadores para formarse en ellas o para establecer vínculos de desarrollo científico o académico en los muy diversos campos del conocimiento.

La universidad, por tanto, como institución de la sociedad define su razón de existencia en sus funciones centrales: la docencia, como actividad necesaria para la transmisión de conocimientos que constituye la función profesionalizante; la investigación, como actividad que configura la función generadora de conocimiento; la difusión y la extensión



de la cultura, que le permite cumplir la función social de vincular a la sociedad para hacerle llegar el producto de sus razón de existir.

## 5. La Universidad de México, un recuento desde su nacimiento.

La actual Universidad Nacional Autónoma de México es considerada la sucesora de la Real y Pontificia Universidad de México del año 1551. Justo Sierra Méndez, político e historiador mexicano es el creador del plan escrito para la apertura de la Universidad de México, en aquel proyecto se estableció que tenía sus cimientos en “la escuela liberal positivista y que había tenido su inspiración en los sistemas alemanes” (García Stahl, 1978), para fundar una universidad con carácter nacional, que tendrá como particularidad el que se erigirá como una corporación independiente del Estado. Formada, según Hernández Luna, (citado por García Stahl, 1978) “por las Escuelas Preparatoria y Secundaria de Mujeres y las Escuelas de Bellas Artes, Comercio y Ciencias Políticas, Jurisprudencia, Ingenieros, Medicina y Escuela Normal y de Altos Estudios”, primeras escuelas que durante la época impartían educación media y superior en México.

Es el llamado “Maestro de América”<sup>16</sup>, quien gestó la creación de la Universidad de México en 1881 la cual se consideró como el gran proyecto educativo superior que tendría como objetivo combatir el rezago que en esta materia tenía sumido el país de aquellos tiempos. Es hasta el 22 de septiembre 1910 que este propósito se hace realidad, Justo

---

<sup>16</sup> Este título le fue otorgado por los múltiples reconocimientos que recibió en diversas instituciones de Educación Superior de América Latina.

Sierra fungiendo como titular de la Secretaría<sup>17</sup> de Instrucción Pública y Bellas Artes pronuncia el discurso de creación de la Universidad Nacional de México, hecho que se concreta en el marco del centenario de los festejos de Independencia de México siendo presidente Porfirio Díaz.

La naciente Universidad Nacional de México se abanderaba en los postulados del positivismo, debía ser laica y menciona:

“...la ciencia es laica y el Estado tiene una alta misión política, administrativa y social; pero en esa misma misión hay límites y si algo no puede ni debe estar a su alcance es la enseñanza superior, la enseñanza más alta. La enseñanza superior no puede tener, como no tiene la ciencia, otra ley que el método; esto será normalmente fuera del alcance del gobierno” (Hernández Luna, 1958).

Con este dicho Sierra vislumbra para el país, la posibilidad de entrar a la puerta de la modernidad educativa de la época.

Para 1910, México atravesaba por uno de los sucesos históricos más importantes que delinearían un futuro distinto para el país: la Revolución Mexicana. La naciente Universidad era para entonces una institución considerada elitista, pero el proyecto de Justo Sierra buscaba que fuera un medio para permear el conocimiento hacia los diferentes grupos sociales, las circunstancias políticas de esos tiempos no permitieron alcanzar del todo el objetivo en ese momento. Con la decisión de Porfirio Díaz de ser nuevamente postulado para presidente de la república, aunado al excesivo derroche

---

<sup>17</sup> En México, a los ministerios que forman parte del gobierno se les denominan Secretarías de Estado.

económico que por entonces se generaba en ciertos niveles sociales, el levantamiento revolucionario dio inicio, trayendo como consecuencia su destitución y el destierro de Díaz a Francia, finalizando así cerca de treinta años en la presidencia de México.

Mientras que el país sorteaba los conflictos políticos y sociales, en el año de 1910 el Congreso de los diputados emite un ordenamiento: “... se instituye con el nombre de Universidad Nacional de México, un cuerpo docente cuyo objeto primordial será realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional” (García Stahl, 1978). Para este momento dos presidentes estuvieron al frente del país<sup>18</sup>, pero el descontento en los diferentes sectores de la política seguía creciendo; por un lado, los políticos del antiguo régimen porfirista trataban con hostilidad cualquier intento por cambiar las condiciones de aquel México; por otro, los líderes revolucionarios intentaban derrocar al entonces presidente electo, pues no habían encontrado respuesta a sus demandas de índole social y la solución a los problemas agrarios agravados al máximo hasta ese momento.

Estas circunstancias hacían necesario que la Universidad tuviera una autonomía del poder político, por ello se iniciaron las primeras gestiones para lograrla, así desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, José Vasconcelos, quien posteriormente se convertiría en rector de la propia universidad, conoció del proyecto de independizar a la universidad alentando a Ezequiel A. Chávez rector de la misma, a continuar con el documento que más adelante sirvió de base para preparar la ley que le daría la autonomía a la Universidad Nacional.

---

<sup>18</sup> Al salir Díaz del país, queda como presidente interino Francisco León de la Barra quien convoca a elecciones resultando electo en ellas Francisco I. Madero quien asume el cargo en 1911.

En concordancia con los movimientos universitarios en Latinoamérica, para 1929 la universidad de México logra su autonomía fruto de las demandas de estudiantes y maestros. Democratizar el acceso a la educación superior es uno de los objetivos, pero ello sólo se lograría cuando un estatus jurídico diferente permita a la propia institución auto regular sus asuntos académicos, organizativos y administrativos sin la injerencia del gobierno, este último apoyaría el proyecto educativo superior otorgando los recursos económicos necesarios para lograr sus propósitos, así es promulgada finalmente la Ley Orgánica de la Universidad que dio lugar a su autonomía y con ello regular de manera independiente su vida interna.

Esta Ley establece como fines de la Universidad, no sólo impartir la educación superior, sino organizar la investigación científica y llevar, por medio de la extensión universitaria, las enseñanzas que se impartían en sus aulas a quienes no estuvieran en posibilidades de asistir a las escuelas superiores. Además modifica su forma de gobierno, estableciendo uno compartido entre el Consejo Universitario, como suprema autoridad, el rector, los directores de las facultades, escuelas e instituciones que formen parte de la universidad, y las representaciones de profesores y alumnos de las academias. Discurso pronunciado con motivo de la Autonomía. (La Jornada, 2010).

A partir de esta Ley Orgánica la Universidad asume su actual nombre Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y con ello adquirió una forma de organización así como de administración donde se señala que la institución se compone por unidades de trabajo docente que para ese momento eran las escuelas universitarias y las agrupaciones universitarias o facultades a las que se incorporaron las primeras.

Una de las agrupaciones era la Escuela Nacional Preparatoria cuya función era la impartición de estudios iniciales y previos para el acceso a la educación superior. Las facultades que para entonces formaban parte de la universidad se constituyeron a partir de la siguiente organización:

La Facultad de Filosofía y Bellas Artes, agrupó a las escuelas de Filosofía y Letras, Arquitectura, Artes Plásticas y Superior de Música.

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, recibió a las escuelas de Derecho, Economía y Comercio y Administración.

La Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas, incluyó a las escuelas de: Medicina, con dos secciones la de medicina y de enfermería y obstetricia; Odontología, Medicina Veterinaria, así como el departamento de Ciencias Biológicas.

La Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, se integró por las escuelas de Ingenieros, de Ciencias Químicas y del departamento de Ciencias Físicas y Matemáticas (La Jornada, 2010).

Existieron también algunas unidades superiores de investigación y de preparación para la enseñanza, así como grupos de consulta; se distinguieron también las corporaciones de intercambio cultural o académico denominadas Escuela de Verano, Cursos de Invierno y los Cursos Especiales (García Stahl, 1978).

A partir de la autonomía universitaria la UNAM ha cambiado su estructura y organización con el paso del tiempo, de ser en sus orígenes una institución con tres facultades que atendía a los grandes campos de conocimiento para formar a los profesionistas que el país reclamaba, hoy es una de las universidades más grandes del mundo por su número de estudiantes, profesores e infraestructura.

Con el llamado “Milagro Mexicano”<sup>19</sup> y ante el ya reducido espacio de los palacios y recintos del Centro Histórico de la ciudad que albergaron los quehaceres universitarios, se concibió la idea de crear un espacio físico que alojara a las escuelas y facultades en un solo espacio común donde se diera la convivencia entre profesores y alumnos. Para ello y a diferencia de las tendencias europeas o americanas de crear recintos universitarios que estuviesen a cargo de las compañías constructoras extranjeras, la UNAM confió su diseño y construcción a notables ingenieros, arquitectos, escultores, pintores así como constructores mexicanos egresados de la propia Universidad, quienes además plasmarían en el proyecto sus ideales con un sello nacionalista.

Es el presidente Miguel Alemán quien da un gran apoyo a la Universidad al donar al sur de la Ciudad de México, el espacio físico para construir la Ciudad Universitaria (CU) en 1950, concibiéndose así el campus central<sup>20</sup>. Actualmente la UNAM es considerada una

---

<sup>19</sup> Etapa de la historia de México que se caracterizó por un crecimiento sostenido de la economía y de la industrialización del país, lo que le permitió ser una nación caracterizada por la modernidad.

<sup>20</sup> La CU es considerada un espacio físico de grandes dimensiones donde la belleza natural se fusiona con la arquitectura, el arte y la funcionalidad académica y administrativa, desde su construcción ha dado cabida a toda una comunidad que año con año va en aumento. La CU se concibió con más de cincuenta edificios que fueron construidos en un periodo de cuatro años, para entonces esto representó un espacio territorial de 176 hectáreas y sólo el 25% del espacio físico del campus que es de 730 hectáreas.

Para el año 2007 y gracias a la conservación física del principal campus universitario de la UNAM, el espacio denominado “Círculo Escolar” de la CU, es nombrado Patrimonio Cultural de la Humanidad por la UNESCO, distinción poco común para las grandes obras arquitectónicas mundiales creadas a lo largo del siglo XX. “Este sitio se ha inscrito porque constituye un conjunto monumental, ejemplar del modernismo del siglo XX. El campus que se integra de obras destacadas de urbanismo, arquitectura, ingeniería, paisajismo y bellas artes, es uno de los más íconos arquitectónicos y urbanísticos del modernismo de América Latina” (UNESCO, 2007).

La zona inscrita como Patrimonio Cultural de la Humanidad es la síntesis de muchos esfuerzos económicos políticos y sociales del país en el momento de su concepción y construcción, donde se expresa a la nación en su conjunto. La torre de cuarenta metros de alto que hoy alberga a la Rectoría, a las autoridades máximas y a la administración central de la UNAM, expresa con esas pequeñas piedras de colores una síntesis de la cultura mexicana. Esas piedras se consiguieron mediante una carta personal dirigida a cada uno de los 1,710 presidentes municipales de aquella época en el país, donde se les pedía que las enviaran para crear la fachada del edificio, con ello se logró representar a cada región y habitantes del país en el que hasta estos días se considera el proyecto educativo superior más importante de México. Los murales y esculturas de artistas plásticos de fama internacional como: Rufino Tamayo, Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros, Juan O’Gorman, Arnold Belkin, entre otros, son otro ejemplo más de la participación que se alimentó para dejar en la plástica y en el propio urbanismo del campus, lo que representaría para el futuro de México la Universidad Nacional Autónoma.

de las universidades más prestigiosas del mundo y posiblemente como la mejor universidad del país. De acuerdo con el Academic Ranking of World Universities (siglas en inglés ARWU), la UNAM en el año 2014 ocupó el lugar 225, lo que la hace una de las 500 mejores universidades a nivel internacional (Centro de las Universidades de Clase Mundial, 2003). La universidad tiene presencia en la Ciudad de México y la zona metropolitana, en diferentes provincias de la república mexicana (de ahí su carácter nacional) y cuenta con algunas sedes a nivel mundial.

## 6. La Universidad y la función docente.

En el recuento del surgimiento de los modelos de universidad como institución social que nació en la Edad Media, se identificó las principales funciones que se realizaron en ella; se señaló también, la influencia del modelo napoleónico, así como de las universidades de Salamanca y Henares para configurar las tareas a desarrollar en las primeras universidades de América Latina; así se identifica a la función docente como la primera de ellas cuyo propósito esencial es la transmisión de conocimientos para resolver problemas sociales. Del modelo anglosajón<sup>21</sup> se retoman sus rasgos sobre la medición y participación del estudiante para organizar su propia formación profesional y hacerse presente en la sociedad para difundir y acercar las tareas universitarias a quienes no forman parte del colectivo universitario a través de la extensión o difusión.

---

<sup>21</sup> Las formas de trabajo académico y de organización de las universidades de Oxford y Cambridge que llegaron a los Estados Unidos

Del modelo alemán, retoma la inclusión de la investigación para iniciar al educando en estas tareas, acompañando, cuando fuera el caso, a un versado en esta labor para así dar cabida a los aportes de este modelo e incluir la generación del conocimiento en las actividades de formación de los profesionales; con todo ello, se dio paso a la concepción de una institución en esta región del mundo cuyas características le han permitido un desarrollo muy particular.

Las ideologías estudiantiles de principios del siglo XX marcaron de cierta forma el desarrollo de la universidad en América Latina, los alumnos desde este momento y en adelante, serán parte importante de la vida universitaria así como de la toma de decisiones al interior de las instituciones educativas en el nivel superior. El crecimiento de éstas en Latinoamérica se produce a partir de los años cincuenta. De acuerdo con (Brunner J. , 1985) hasta esta época existían aproximadamente 75 universidades que atendían las actividades de enseñanza y profesionalización a una matrícula de poco más de 260 mil estudiantes, cifra que representaba al 1.9% de la población total de la región en edad universitaria entre 20 y 24 años.

A partir de los sucesos sociales que caracterizaron a la universidad latinoamericana a inicios del siglo XX y hasta mediados de éste, la institución se concebía como un espacio al que sólo asistían unos cuantos, percibiéndose como un establecimiento de élites (Brunner J. , 1985) que buscaba la formación profesional de jóvenes para su inserción a un mercado laboral que demandaba egresados de las instituciones de educación superior para atender a una economía en crecimiento. Las universidades latinoamericanas tienen su origen en características ya asentadas en las europeas: una institución que emana del



Estado, esencialmente laica, con enfoques pragmáticos y que atiende a un carácter nacional para formar profesionistas que deben administrar a las empresas (todo tipo de organizaciones) así como al propio Estado, tareas que fueron concebidas en el modelo napoleónico.

Para alcanzar sus fines formativos y profesionales las universidades latinoamericanas se organizaron en facultades o escuelas especializadas en ciertas disciplinas, la docencia estará centrada en la impartición de cátedra para la transmisión de conocimientos profesionalizantes, teniendo como característica esencial la libertad del ejercicio docente. Los profesores se reclutaron fundamentalmente entre los profesionales más prestigiosos en sus campos del saber, lo que les permitía acrecentar su reputación profesional y social dedicando unas cuantas horas a la labor de enseñar, para lo cual se apoyaban, dada su condición profesionalizante, en aquellos alumnos más destacados a quienes se les denominarán ayuntes para realizar algunas de las tareas implícitas en la labor de enseñanza (Brunner J. J., 2007), surgiendo una nueva figura en la función docente en el nivel superior que hasta la fecha sigue siendo parte importante de la estructura académica.

En cuanto a las características de los estudiantes, éstos en su mayoría provenían de sectores sociales medios o altos con la inclusión de algunos más que sin pertenecer a éstos grupos, por su talento o inteligencia también fueron recibidos en las aulas para su formación y ésta la recibían de manera gratuita; esencialmente, se preparaban en áreas que les permitieron incorporarse a posiciones políticas o de Estado, así como en corporaciones o industrias regionales o extranjeras que conformaban la economía de entonces.

La formación impartida por las universidades en América Latina, oscilaba entre los tres y los seis años en disciplinas económicas, sociales o ingenierías; mientras que la medicina, se extendía hasta los siete; los estudiantes además, se incorporaron a la vida universitaria participando en las decisiones importantes como la organización del trabajo académico, los asuntos concernientes a la administración de la institución, participación en la elección de sus autoridades y representantes e igualmente van a participar y apoyar el proyecto que le dará la principal característica a todas las universidades creadas a principios del siglo XX: la autonomía (Brunner J. J., 1990).

De manera particular en México la Universidad se re establece en 1910. Hasta antes de esta fecha ésta era prácticamente la única institución de educación superior asentada en el país cuya función esencial era la docencia; para la década de los cuarenta once instituciones más se establecen, de ellas ocho tienen un carácter público y tres privado. La formación que se impartía para este momento, abarcaba los ámbitos de la medicina y el derecho, “la matrícula en ingeniería, ciencias sociales, economía y administración, e incluso en educación, no había experimentado la explosión que vendría a producirse en los años setenta y ochenta” (Brunner J. , 1985)

Como puede verse, el surgimiento de la universidad en América Latina tienen un rasgo claramente profesionalizante, la función docente como tarea central, es ejercida por catedráticos que tenían una carencia formativa en la tarea de enseñar y transmitir el conocimiento pero que dado su *expertiz* en el desempeño profesional, se convirtieron en los actores de la enseñanza superior radicada en las universidades, no debemos soslayar por tanto, que es y seguirá siendo la tarea fundamental de esta institución social, por lo

que definirla e identificarla es un quehacer necesario para también profesionalizar a la docencia universitaria y a quien la ejerce.

Hablar de función docente en las instituciones de educación superior y en específico en las universidades, es referirse a una tarea en la que coinciden tres componentes: el docente, el alumno y el conocimiento que ha de transmitirse. La esencia y naturaleza de la función docente es la enseñanza, esta palabra de raíz latina, significa instruir; la enseñanza por consiguiente, es una forma de aleccionar, adiestrar, indicar, transmitir o mostrar la forma de hacer algo y por tanto de exponer conocimientos, ideas y aquello que pueda ser transferible o traspasado a otros. En el significado de la Real Academia de la Lengua Española, se define a la enseñanza como “amaestrar<sup>22</sup> con reglas y preceptos” (Española R. A., 2014), lo que da cuenta que la función docente o de enseñanza ha de realizarse bajo ciertos principios y métodos que han de establecerse así como cumplirse y ser estipulados por quienes convergen en esta actividad.

Freire equipara a la función docente como la práctica educativa que tiene componentes fundamentales, sin los cuales no existiría dicha práctica:

a] Presencia de sujetos. El sujeto que enseñado aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Educador y educando.

b] Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos.

Contenidos.

---

<sup>22</sup> En América Latina amaestrar es una palabra usualmente utilizada para referirse al entrenamiento y adquisición de habilidades o destrezas físico motoras; usada como sinónimo de adiestrar o entrenar a los animales por lo que tiene poco uso en el lenguaje educativo.

- c] Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o destina la práctica educativa.
- d] Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos.(Freire, 2013).

De acuerdo con Freire la tarea de enseñar recae y es responsabilidad del primero de los elementos mencionados, el docente, a quien se le suele denominar de varias formas: enseñante, profesor, maestro, catedrático, mentor e incluso facilitador que es quien expone ante otros (los alumnos, segundo elemento) sus temas, contenidos, conocimientos, doctrinas, etc., mediados por objetivos (que abarca el conocimiento a transmitir, tercer elemento) lo que ha convertido a la tarea de enseñar como una de las principales actividades sociales presente en un colectivo organizado llamado universidad. En palabras de (Mas Torelló & Tejeda Fernández, Sin Fecha) los roles y las funciones que asume el profesor universitario no son estáticas ni estables; todo lo contrario, se van adaptando a los nuevos cambios así como a las demandas de la sociedad y sus instituciones.

La función docente es una actividad que ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, de acuerdo con Debesse, ésta se ha ido separando del conjunto de funciones ejercidas por la familia para ser confiada a particulares<sup>23</sup> poseedores de un cierto saber, encargados de enseñar a los niños la lengua, las técnicas de un cierto oficio y de transmitir los elementos y valores de determinada cultura (Debesse & Mialaret, 1980), tal como se concebía a la educación antes del establecimiento de las universidades en la Edad Media.

---

<sup>23</sup> Se entiende por particulares a aquellas personas con ciertas características o conocimientos que tienen la capacidad para transmitirlos, aquí no se hace referencia a la concepción privada de la educación, que para el momento histórico en que Debesse presenta su concepto de función docente y de quien la ejerce o la lleva a cabo, no era utilizada como una concesión de la actividad educativa.

Siguiendo la breve cronología de Debesse para determinar el origen de la función docente, en Egipto ésta era ejercida en las escuelas de escribas, donde se formaba a los niños para que supieran leer y escribir, la preparación iniciaba aproximadamente a los cuatro años y culminaba alrededor de los quince, las enseñanzas consistían en el aprendizaje de los jeroglíficos que servían para la transcripción de órdenes, control de actividades económicas, contabilizar las siembras, cosechas y el recuento de impuestos.

En Roma, la función docente que era ejercida por un maestro, enseñaba desde su propia concepción, los saberes que se consideraban necesarios para la vida en sociedad. Una característica de la función docente en esta época, es que los estudios no necesariamente estaban sometidos a reglamentaciones, estaban orientados al conocimiento de las costumbres por lo que la función educativa estaba caracterizada por tener un rasgo de tipo historiador y cultural.

En la civilización griega la función docente tenía una cierta estructura y organización, las enseñanzas a los varones iniciaban con los propios padres, mientras que las enseñanzas de las mujeres estaban a cargo de los llamados “gineceos”. En Esparta<sup>24</sup> por ejemplo, la función docente y sus enseñanzas estaban esencialmente dirigidas al conocimiento de la vida militar, la formación y la organización de todas las actividades sociales de esta ciudad estaban centradas en el conocimiento y la excelencia de la milicia, actividades que estaban a cargo de una figura llamada “monitor”.

---

<sup>24</sup> Esparta era considerada una de las ciudades más importantes de la Antigua Grecia, su importancia radicaba en que era apreciada una potencia militar, por lo que su sistema social y su organización estaba cimentada en todo aquello que tenía que ver con la milicia.

En Atenas, la función docente comenzó a dar indicios de estar organizada y clasificada, se sabe que existe la figura del *gramático*, quien es una especie de aprendiz y luego enseñante del griego, la gramática y las reglas de ésta. También se señala otra figura importante en esta cultura, la del *pedagogo*, quien era un profesor particular<sup>25</sup> que de común acuerdo con la familia, tenía la función de instruir y educar a los niños para formar su carácter. Más adelante la figura del *pedagogo griego* y la del *pedagogo romano*, van conjuntar sus saberes para con ello formar en lo intelectual y en lo moral a los jóvenes. Aparecerá también la figura del *preceptor*, quien era un profesor encargado de transmitir a los adolescentes los conocimientos sobre las leyes, ordenanzas y tradiciones, estos preceptores acompañaban a los educandos en la adquisición de los conocimientos propios de la edad (Debesse & Mialaret, 1980).

Continuando con Debesse, el *retórico* es otra figura en la que recaía la función docente en Atenas, era un profesor dedicado a instruir en el arte de la oratoria mediante el uso de la retórica con la finalidad de preparar a los jóvenes para expresarse con corrección, para persuadir y convencer con su lenguaje, eran conocimientos de gran utilidad por entonces para dirigirse a los ciudadanos que conformaban la democracia ateniense. Estas enseñanzas formaron parte esencial en la formación superior en la Academia de Platón y en el Liceo de Aristóteles. Es importante señalar la aparición de los *druidas*, que eran una especie de sacerdotes de origen galo y celta considerados poseedores de saberes sagrados y profanos que se dedicaban a enseñar a los jóvenes de la época, estos profesores también poseían habilidades retóricas que utilizaban para la transmisión de aquellos saberes.

---

<sup>25</sup> En este concepto sí se hace referencia a una persona contratada especialmente para ofrecer servicios de educación a los niños de las familias que podían pagar por la formación de sus hijos.

Puede advertirse que la aparición de la retórica, como un arte para poder expresar el lenguaje escrito o hablado de manera correcta con la finalidad de persuadir, deleitar, argumentar e instruir, formará parte de las habilidades que debía poseer todo aquel que se dedicara al ejercicio de la función docente, concibiéndose ésta como una actividad que dará prestigio y permitirá impartir, lo que los griegos llamaban, elevadas enseñanzas como la filosofía y la literatura.

En el recuento realizado hasta este momento podemos notar que aun cuando no hay una jerarquización de las tareas de enseñanza a lo largo de la historia, son los griegos los que de alguna manera establecieron las bases para estructurar la educación que hasta nuestros días se finca en la función docente en los distintos niveles de formación, donde se ofrece a los jóvenes un sistema educativo cuya característica es el acrecentar la complejidad de lo que se debe aprender según la edad y el grado escolar, con ello se da una elemental sistematización de la educación.

Como se mencionó, es en la Edad Media cuando la universidad aparece como una institución social organizada dedicada a la formación de profesionales que eran necesarios en la sociedad para ese momento histórico, esta institución está bajo el control de los dos grandes poderes de la época: la Iglesia y el Estado, lo que propició una especie de oposición ya que ambas entidades buscaban contar con aquellos profesionales que les permitieran seguir con su papel de dominación social ya fuera a través de la religión y las creencias, o bien a través de la fuerza legal del estado.

En esencia la función docente estaba centrada en la enseñanza de las humanidades y la formación moral, pero con el paso de las reformas sociales de los siglos XVII y XVIII, la educación empezó a tener un carácter laico e inició el desplazamiento de aquellos maestros que ejercían una función docente basada en lo religioso o en lo político-militar, por la de los enseñantes dedicados a la formación de los aspectos profesionalizantes para resolver los problemas de la sociedad que se encontraba en proceso de transformación.

Podemos señalar por tanto que la función docente, evolucionó para establecerse como actividad que dejó la formación únicamente religiosa o política, para propiciar una en el ejercicio de un oficio, de una profesión específica y para que a su vez quien se formaba en la universidad pudiera incorporarse a un mercado laboral que demandaba de ciertos conocimientos útiles para los procesos económicos del momento.

La enseñanza va a pasar de ser una actividad tutelada y orientada a educar en lo religioso o para servir al estado, a ser una actividad de tipo profesional que tendrá de por medio una retribución,<sup>26</sup> la función docente por tanto, deberá ejercerse a partir de una vocación, entendida ésta como la disposición para ejercer la tarea de enseñar y transmitir conocimientos (Debesse & Mialaret, 1980).

---

<sup>26</sup> El concepto retribución, entendido éste como el pago por la labor de enseñar, puede ser considerado alto o bajo en términos monetarios, hoy día y al parecer desde siempre, se ha considerado una actividad profesional mal remunerada, percepción que puede tener una carga subjetiva muy alta, pues para muchos el aspecto económico no es lo más importante en el ejercicio de esta profesión, lo más significativo para su ejercicio es que exista una genuina vocación para llevarla a cabo como lo manifiesta Debesse, lo cual no implica pensar en un pago alto para realizarla con cierto grado de compromiso y responsabilidad.



Así podemos distinguir que el oficio docente en la universidad nace en la época medieval, en lo que Dussel (citado por Tenti Fanfani, y otros, 2010) denomina “oficio corporativizado al que se le considera un gremio menor más entre otros gremios que empiezan a surgir en la Europa medieval”; mientras que (Santoni Rugiu, 1996) sostiene que “los maestros eran tales porque poseían las claves secretas de un oficio, con procedimientos y ritos gestionados y custodiados por iniciados”; y Le Goff, manifiesta “este ‘arte’ del maestro implica dominar una técnica y saber ponerla en juego en situaciones particulares; es un saber idiosincrático, particular, que debe tener en cuenta múltiples variables y que exigen un criterio capaz de distinguir sutilezas y matices”. (Le Goff, 1999); Por tanto, la función docente debe ser concebida como una actividad en la que el conocimiento de la disciplina y el cómo transmitirla a los educandos implica una serie de habilidades que no cualquiera ostenta.

La función docente desde su concepción en la época medieval, se realizó en un espacio específico para la transmisión del conocimiento por medio de las lecciones y del actuar del maestro o del versado en un oficio; en aquella época el sitio de aprendizaje podía ser la iglesia, el taller o el comercio el cual servía como ejemplo para la formación de los educandos; no obstante aparece también el aula<sup>27</sup> que será el espacio que permitirá el encuentro entre maestro y alumnos. En ella se organizarán a los pupilos en grupos de edades homogéneas donde se hará una “diferenciación” de ellos según sus logros y capacidades a través de calificar y evaluar sus conocimientos.

---

<sup>27</sup> Podríamos considerarla como un cuarto elemento más a los ya mencionados con anterioridad, docente, alumno y conocimiento.

Podemos afirmar incluso, que el maestro se convirtió en guía y ejemplo moral para sus alumnos, tener vocación de servicio, pero también saber su arte, conocer su menester, dominar los saberes” (Tenti Fanfani, y otros, 2010) con esta organización se inició en el aula un proceso de sistematización educativa y por consiguiente de la educación. Durante los siglos XVIII y XIX en Europa, se consideró que el maestro era además un funcionario del Estado, miembro de la vida pública, pues en él recae la responsabilidad de formar ciudadanos, educarlos en los saberes y deberes cívicos, cuya actividad estará mediada por un currículum el cual deberá seguirse de una manera prescriptiva así como el cumplimiento de criterios y reglas que se establecen para el ejercicio docente, tareas que aún en estos tiempos siguen siendo concebidas como tal.

Se apunta entonces que la función docente es una actividad que existe desde que surge la necesidad de transmitir conocimientos y se sistematiza cuando aparecen los niveles escolares dada la complejidad de lo que ha de enseñarse; esta tarea recae en una figura fundamental de las instituciones educativas, ese *personaje-figura* es como lo hemos mencionado líneas atrás el docente, quien se desempeña desde la educación básica hasta la educación superior, en esta última se hace referencia a la actividad humana de instruir, comunicar o transmitir de forma sistemática conocimientos e ideas para formar a otros individuos en un campo disciplinar específico, pues no hay que olvidar que la profesionalización es el fin último de la función docente en la universidad.

## Capítulo II. Los estudiantes y los docentes de la UNAM

La función docente en la UNAM atiende a distintos niveles de formación; el primero de ellos es la educación media superior, cuyo objetivo es la enseñanza preparatoria para el ingreso a los estudios de licenciatura; este primer nivel, es cubierto por dos subsistemas educativos que dependen de manera directa de la propia Universidad uno llamado Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y otro denominado Escuela Nacional “Colegio de Ciencias y Humanidades” (CCH). El segundo nivel de formación donde se lleva a cabo la función docente, es el de licenciatura (o pre-grado) que se imparte en las escuelas o facultades, institutos y/o centros universitarios de los distintos campos disciplinares. El tercer nivel es el de posgrado que atiende a la formación en especialidad<sup>28</sup>, maestría, doctorado y posdoctorado.

Es importante recordar que la UNAM, nació como una universidad que atendía a dos niveles de preparación, uno encaminado a la instrucción de nivel bachillerato y uno encauzado a la formación profesional de nivel licenciatura; la plantilla de docentes por tanto, estaba distribuida para atender ambos niveles, la función docente en el nivel licenciatura es la que agrupa actualmente el mayor número de estudiantes en toda la UNAM. En el cuadro 1, se muestra la distribución de los estudiantes por nivel educativo en el ciclo escolar 2014-2015, se puede observar que casi el 60% de la matrícula actual está inscrita en el nivel licenciatura, seguido por el bachillerato y finalmente el posgrado.

---

<sup>28</sup> En México, los estudios de especialidad son considerados un grado académico de nivel posgrado que otorga un título universitario, se imparten especializaciones en todas las ramas de conocimiento y no sólo en el área de la medicina, donde suelen ubicarse de manera más frecuente las formaciones en este nivel.

Cuadro 1. Matrícula en la UNAM.

	2014-2015	%
Total de alumnos	342,531	100%
Bachillerato	113,307	33.1%
Licenciatura	201,206	58.7%
Posgrado	28,018	8.2%

Fuente: Elaboración propia, con datos [www.estadística.unam.mx](http://www.estadística.unam.mx)

Para atender a este alumnado la UNAM cuenta con un cuerpo docente de 38,793 académicos, de los cuales 11,984 son de tiempo completo o jornada completa y 26,809 de asignatura o por horas, éstos últimos representan el mayor porcentaje, con poco más del 70% de todo el personal académico de la UNAM<sup>29</sup>

Las áreas del conocimiento<sup>30</sup> en que se han dividido las funciones de docencia, investigación y difusión en la UNAM son:

Área I. Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías;

Área II. Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud;

Área III. Ciencias Sociales, y

Área IV. Humanidades y de las Artes.

<sup>29</sup> Datos obtenidos de <http://www.estadística.unam.mx/numeralia/>

<sup>30</sup> Artículo 16 del Estatuto General de la UNAM, apartado XI.

En la clasificación anterior se enmarcan todas las actividades de la función docente en los distintos niveles de formación: bachillerato, licenciatura y posgrado los cuales se pueden impartir en Escuelas, Facultades, Institutos y Centros; esencialmente las dos primeras instancias académicas tendrán como prioridad la función docente, tal como lo establece el artículo 8 del Estatuto General, fomentando cuando sea posible, las labores de investigación en las entidades para permitir el vínculo entre generación y transmisión del conocimiento a través de la función docente. La función de investigación se realiza primordialmente en los Institutos y Centros, éstos podrán participar en programas educativos de formación realizando cuando se requiera la función docente para los niveles de licenciatura y posgrado tal como lo establece el artículo 9 del citado Estatuto.

En el cuadro 2, se muestran las entidades académicas de la UNAM que desarrollan la función docente en el nivel licenciatura (pregrado) al año 2015.

**Cuadro 2. Entidades universitarias que realizan función docente.**

Entidades académicas de educación superior con actividad docente en el nivel licenciatura	Facultades	Escuelas <sup>31</sup>	Facultades multidisciplinarias <sup>32</sup>	Centros	Institutos	Total
	15	4	5	5	1	30

Fuente: Elaboración propia. Con datos de: [www.estadística.unam.mx](http://www.estadística.unam.mx)

<sup>31</sup> En la UNAM, las entidades académicas con la denominación de escuelas son aquellas que imparten educación superior de nivel licenciatura (pregrado) y estudios de especialidad y maestría (posgrado), no se les llama facultades pues en ellas no se imparten programas de doctorado, por lo no que reciben dicho rango. En la UNAM, las facultades reciben este rango cuando ha sido aprobado un programa de Doctorado y su correspondiente grado por el Consejo Universitario, máximo órgano de toma de decisiones en la Universidad.

<sup>32</sup> Estas facultades se denominan multidisciplinarias ya que en ellas se imparten licenciaturas y posgrados de distintas áreas del conocimiento, por ejemplo licenciaturas del área I. Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías y/o área II de las Ciencias Sociales.

## 1. Los espacios académicos de la UNAM.

En la Ciudad de México y el Área Metropolitana, la UNAM cuenta con 23 entidades académicas en las cuales se realiza de forma permanente la función docente, estos espacios de docencia están concentrados en seis campus: el central o principal CU, donde se ubica a cerca del 50% de las facultades. Los otros cinco campus se denominan Facultades de Estudios Superiores (FES multidisciplinarias) ubicados en la zona conurbada al norte y norponiente de la Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Facultad de Estudios Superiores Aragón, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Facultad de Estudios Superiores Zaragoza; en el cuadro 3, se muestran las entidades académicas de la UNAM que realizan funciones de docencia en el nivel licenciatura hasta el año 2015.

**Cuadro 3**

Núm.	Entidades académicas y centros que imparten estudios de licenciatura	Ubicación/Campus
1	Escuela Nacional de Artes Plásticas	Ciudad de México
2	Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia	Ciudad de México
3	Escuela Nacional de Música	Ciudad de México
4	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	Ciudad de México/Área metropolitana
5	Facultad de Estudios Superiores Aragón	Ciudad de México/Área metropolitana
6	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Ciudad de México/Área metropolitana
7	Facultad de Estudios Superiores Iztacala	Ciudad de México/Área metropolitana
8	Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	Ciudad de México/Área metropolitana
9	Escuela Nacional de Trabajo Social	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
10	Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
11	Facultad de Arquitectura	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
12	Facultad de Ciencias	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
13	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
14	Facultad de Contaduría y Administración	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
15	Facultad de Derecho	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
16	Facultad de Economía	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
17	Facultad de Filosofía y Letras	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
18	Facultad de Ingeniería	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
19	Facultad de Medicina	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
20	Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
21	Facultad de Odontología	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
22	Facultad de Psicología	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
23	Facultad de Química	Ciudad de México/Ciudad Universitaria
24	Instituto de Biotecnología y Centro de Ciencias Genómicas	Cuernavaca, Morelos, México
25	Centro de Nanociencias y Nanotecnología	Ensenada, Baja California, México
26	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León	León, Guanajuato, México
27	Centro Peninsular en Humanidades y Ciencias Sociales	Mérida, Yucatán, México
28	Centro de Investigaciones en Ecosistemas	Morelia, Michoacán, México
29	Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia	Morelia, Michoacán, México
30	Centro de Investigación en Energía	Temixco, Morelos, México

Fuente: Elaboración propia. Con datos de: [www.estadística.unam.mx](http://www.estadística.unam.mx)

Además del campus CU y la cinco FES multidisciplinarias; la UNAM dispone de instalaciones en seis estados del país y áreas de desarrollo regional tales como: Michoacán, Guanajuato, Querétaro, Morelos, Baja California y Yucatán; a nivel internacional, cuenta con cuatro extensiones académicas en Estados Unidos de Norteamérica, así como recintos en: Canadá, España, China, Costa Rica, Francia e Inglaterra.

A poco más de 100 años de su refundación, la UNAM es concebida como el proyecto educativo, científico, social y cultural más importante del país. Por la autonomía que le fue conferida en 1929 administra sus propios recursos, los que distribuye de acuerdo a los elementos que privilegian su proyecto educativo; enarbola la libertad de cátedra e investigación, rechaza las verdades únicas y definitivas, respeta la pluralidad de posiciones, creencias éticas, religiosas y políticas, ante ello la UNAM se concibe laica y gratuita.

## 2. Primera etapa: emergencia, consolidación y crecimiento de la función docente de 1929-1960.

En el año de 1929, cuando la UNAM logra su autonomía, de acuerdo con el Anuario Estadístico 1959 (UNAM, 1959) la población estudiantil total era de 8,154 alumnos; de ellos 6,766 estaban matriculados en 16 escuelas de educación superior para su formación en el nivel licenciatura, esta cifra representaba el 83% del total de la matrícula, por lo que podemos señalar que para ese momento la universidad formaba en sus aulas a los profesionales que en aquel entonces requería el país; el 17% restante estaba registrado en

las dos escuelas preparatorias (grado previo para el ingreso a la universidad) que forman parte de la institución con una inscripción de 1,388 estudiantes. En la tabla 1, se muestra la matrícula en números y su distribución porcentual en la UNAM en los dos niveles formativos de los años 1929 a 1945.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos en los niveles formativos en la UNAM, 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Alumnos inscritos en la UNAM																	
Facultades y Escuelas Profesionales	6,766	8,033	8,284	9,096	7,864	6,526	6,632	7,593	8,787	12,293	11,552	12,625	13,342	13,455	16,105	16,519	17,413
Escuelas preparatorias	1,388	1,528	1,438	1,462	1,381	1,649	3,481	3,936	4,501	4,808	4,524	4,465	5,084	5,578	6,080	5,720	5,887
Total	8,154	9,561	9,722	10,558	9,245	8,175	10,113	11,529	13,288	17,101	16,076	17,090	18,426	19,033	22,185	22,239	23,300
% En licenciatura	83%	84%	85%	86%	85%	80%	66%	66%	66%	72%	72%	74%	72%	71%	73%	74%	75%
% En preparatoria	17%	16%	15%	14%	15%	20%	34%	34%	34%	28%	28%	26%	28%	29%	27%	26%	25%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

Es importante resaltar que hasta mediados de la década de los treinta (año 1934) el porcentaje de alumnos cursando la formación de nivel licenciatura en la universidad se mantuvo por arriba del 80% del total de inscritos, lo que indica que la universidad atendía esencialmente la preparación de profesionales en alguna rama del conocimiento. Para 1935 este porcentaje disminuye hasta un 66% siendo constante durante los siguientes tres años; a partir de 1938 y durante catorce años la proporción fue de 70% de jóvenes formándose en el nivel profesional y el resto en el nivel preparatorio o bachiller, lo que da cuenta de la eminente orientación profesionalizante de la UNAM durante las primeras décadas del siglo XX.

Para 1946, la proporción de estudiantes en licenciatura siguió conservando un porcentaje del 75 y en bachillerato un 25; de 1952 a 1955 estos porcentajes se movieron entre el 68



y 69 en licenciatura y entre el 31 y 32 en medio superior, para ubicarse de nuevo en el 70, en los siguientes cuatro años, oscilando entre el 71 y el 73 en la formación profesional y entre el 27 y 29 en el bachillerato. Para 1960, la matrícula se distribuye en un 67% la licenciatura y un 33% en el nivel preparatorio. En tabla 2, se presenta el comportamiento porcentual por niveles formativos en el periodo 1946-1960.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos en los niveles formativos en la UNAM, 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Alumnos inscritos en la UNAM															
Facultades y Escuelas Profesionales	16,806	16,355	15,959	18,031	18,146	19,654	20,199	20,628	23,030	25,075	27,156	30,917	31,620	36,022	40,478
Escuelas preparatorias	5,531	5,489	5,286	6,066	6,783	7,934	8,900	9,650	10,398	12,019	10,803	11,217	13,174	14,847	19,492
Total	22,337	21,844	21,245	24,097	24,929	27,588	29,099	30,278	33,428	37,094	37,959	42,134	44,794	50,869	59,970
% En licenciatura	75%	75%	75%	75%	73%	71%	69%	68%	69%	68%	72%	73%	71%	71%	67%
% En preparatoria	25%	25%	25%	25%	27%	29%	31%	32%	31%	32%	28%	27%	29%	29%	33%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

Es importante realizar un análisis del crecimiento anual de la matrícula estudiantil en la UNAM, para ello se presenta un examen del aumento porcentual y numérico de la evolución de la cifras año con año. En 1929 el número de estudiantes universitarios rebasaba poco más de 8,000; para el siguiente año presentó un aumento del 17% para alcanzar los 9,500 alumnos. La década de los treinta presentó un aumento diferenciado de la matrícula, destacando una disminución del -12% en 1933 respecto del año 1932 y un crecimiento de 23% en el año 1935 con relación al año inmediato anterior. En la tabla 3, se presenta la evolución anual numérica y en porcentaje de la población estudiantil de 1929-1945.

Tabla 3. Porcentaje de crecimiento/decremento anual de la población estudiantil de la UNAM, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Alumnos inscritos en la UNAM																	
Facultades y Escuelas Profesionales	6,766	8,033	8,284	9,096	7,864	6,526	6,632	7,593	8,787	12,293	11,552	12,625	13,342	13,455	16,105	16,519	17,413
Escuelas preparatorias	1,388	1,528	1,438	1,462	1,381	1,649	3,481	3,936	4,501	4,808	4,524	4,465	5,084	5,578	6,080	5,720	5,887
Total	8,154	9,561	9,722	10,558	9,245	8,175	10,113	11,529	13,288	17,101	16,076	17,090	18,426	19,033	22,185	22,239	23,300
% En licenciatura	83%	84%	85%	86%	85%	80%	66%	66%	66%	72%	72%	74%	72%	71%	73%	74%	75%
% En preparatoria	17%	16%	15%	14%	15%	20%	34%	34%	34%	28%	28%	26%	28%	29%	27%	26%	25%
% Crecimiento/Decremento anual		17.255%	1.684%	8.599%	-12.436%	-11.574%	23.706%	14.002%	15.257%	28.695%	-5.994%	6.308%	7.817%	3.294%	16.561%	0.243%	4.771%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.  
Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

Para la segunda mitad de la década de los treinta, se registraron aumentos en los porcentajes anuales destacándose el año 1938 con un crecimiento del 28% respecto del año anterior, para luego presentarse en 1939, una disminución del -5% respecto del año 1938. Para el primer lustro de la década de los cuarenta se pueden apreciar aumentos por arriba del 3% presentándose el mayor aumento en el año de 1943 con 16% respecto del año inmediato anterior; en 1945 el crecimiento anual estará por arriba del 4% con relación a 1944, para cerrar la primera mitad de la década de los cuarenta con una matrícula estudiantil de 23,300 alumnos (Ver tabla 3).

Un parte aguas en la UNAM, está representado por el logro de la autonomía en virtud de que con ella genera su propio proyecto educativo y establece sus formas de organización para desarrollar la función docente en el marco del primero, es por eso que el análisis se realiza a partir de este hecho. Con respecto al año de la autonomía, veremos que el porcentaje tuvo de un comportamiento constante a la alza; para el año 1932, la matrícula de estudiantes en ambos niveles formativos alcanzó un incremento de poco más del 29% con relación al año de referencia. Para el año 1934, el crecimiento fue de tan sólo .26%;

sin embargo, a partir de la segunda mitad de la década de los treinta, el crecimiento será continuo y constante respecto del año de la autonomía.

Para el año 1938, la población estudiantil creció en más del 100% con relación al número de estudiantes del año 1929 para conservar en 1940, el mismo porcentaje de crecimiento del 109%. De 1941 al 1945, las proporciones de aumento fueron significativas, alcanzando el mayor porcentaje en el año 1945 con un crecimiento del 185% que representó 23,300 estudiantes contra 8,154 del año de la autonomía. En la tabla 4, se presenta la evolución de los porcentajes y número de alumnos entre el año 1929 y 1945.

Tabla 4. Porcentaje de crecimiento/decremento de la matrícula respecto del año 1929 de la autonomía, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Alumnos inscritos en la UNAM																	
Facultades y Escuelas Profesionales	6,766	8,033	8,284	9,096	7,864	6,526	6,632	7,593	8,787	12,293	11,552	12,625	13,342	13,455	16,105	16,519	17,413
Escuelas preparatorias	1,388	1,528	1,438	1,462	1,381	1,649	3,481	3,936	4,501	4,808	4,524	4,465	5,084	5,578	6,080	5,720	5,887
Total	8,154	9,561	9,722	10,558	9,245	8,175	10,113	11,529	13,288	17,101	16,076	17,090	18,426	19,033	22,185	22,239	23,300
% En licenciatura	83%	84%	85%	86%	85%	80%	66%	66%	66%	72%	72%	74%	72%	71%	73%	74%	75%
% En preparatoria	17%	16%	15%	14%	15%	20%	34%	34%	34%	28%	28%	26%	28%	29%	27%	26%	25%
% Crecimiento/Decremento anual		17.255%	1.684%	8.599%	-12.436%	-11.574%	23.706%	14.002%	15.257%	28.695%	-5.994%	6.308%	7.817%	3.294%	16.561%	0.243%	4.771%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929			19.23%	29.48%	13.38%	0.26%	24.03%	41.39%	62.96%	109.73%	97.15%	109.59%	125.97%	133.42%	172.08%	172.74%	185.75%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Así, la docencia emerge como un elemento de atracción vista la importancia que la academia va observando por lo que la función docente estará alejada de los contextos políticos y sociales.

Un fenómeno interesante que se presentó durante los tres primeros años del segundo lustro de la década de los cuarenta (1946, 1947 y 1948), fue la disminución de la matrícula

anual que fluctuó entre -4% y -2%, aumentando nuevamente en el año 1949 con 13%; para entonces la UNAM cuenta con una población estudiantil de poco más de 24,000 alumnos. Para 1950, aumenta 3% con relación al año anterior, manteniendo un crecimiento anual de entre el 2 y 17 por ciento por año hasta a 1960. Durante este periodo en los años: 1951, 1954, 1955, 1957 y 1959 se registraron incrementos superiores al 10%; mientras que en 1952, es 2%, con relación al año inmediato anterior. En la tabla número 5, se presenta el comportamiento de los aumentos o decrementos anuales entre 1946 y 1960.

Tabla 5. Porcentaje de crecimiento/decremento anual de la población estudiantil de la UNAM, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Alumnos inscritos en la UNAM															
Facultades y Escuelas Profesionales	16,806	16,355	15,959	18,031	18,146	19,654	20,199	20,628	23,030	25,075	27,156	30,917	31,620	36,022	40,478
Escuelas preparatorias	5,531	5,489	5,286	6,066	6,783	7,934	8,900	9,650	10,398	12,019	10,803	11,217	13,174	14,847	19,492
Total	22,337	21,844	21,245	24,097	24,929	27,588	29,099	30,278	33,428	37,094	37,959	42,134	44,794	50,869	59,970
% En licenciatura	75%	75%	75%	75%	73%	71%	69%	68%	69%	68%	72%	73%	71%	71%	67%
% En preparatoria	25%	25%	25%	25%	27%	29%	31%	32%	31%	32%	28%	27%	29%	29%	33%
% Crecimiento/Decremento anual	-4.133%	-2.207%	-2.742%	13.424%	3.453%	10.666%	5.477%	4.052%	10.404%	10.967%	2.332%	10.999%	6.313%	13.562%	17.891%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959  
Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

En el análisis del comportamiento de la matrícula con respecto al año de la autonomía, se observa que en 1945 se alcanzó un 185% de incremento. Sin embargo, para los años 1946, 1947 y 1948 la disminución porcentual fue gradual con respecto a 1929 hasta llegar al 160%, y contar con 21,245 alumnos. Para 1950 el porcentaje de la matrícula de la universidad superó 200% con respecto al año de la autonomía, el número de alumnos ronda los 25,000 en ambos niveles de formación.

Para la mitad de esta década llega a despuntar a más del 350% el crecimiento respecto del año en que a la universidad le fue otorgada su autonomía; la población estudiantil rebasó

los 37,000 jóvenes. Hacia el año 1957, el porcentaje de aumento con relación al año 1929 superó 400%; hacia 1959, 500% y para 1960 el crecimiento fue mayor a 635%, sumando cerca de los 60,000 estudiantes en la UNAM. En la tabla 6, se muestran el comportamiento porcentual de la matrícula con respecto al año de la autonomía.<sup>33</sup>

Tabla 6. Porcentaje de crecimiento/decremento de la matrícula respecto del año 1929 de la autonomía, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Alumnos inscritos en la UNAM															
Facultades y Escuelas Profesionales	16,806	16,355	15,959	18,031	18,146	19,654	20,199	20,628	23,030	25,075	27,156	30,917	31,620	36,022	40,478
Escuelas preparatorias	5,531	5,489	5,286	6,066	6,783	7,934	8,900	9,650	10,398	12,019	10,803	11,217	13,174	14,847	19,492
Total	22,337	21,844	21,245	24,097	24,929	27,588	29,099	30,278	33,428	37,094	37,959	42,134	44,794	50,869	59,970
% En licenciatura	75%	75%	75%	75%	73%	71%	69%	68%	69%	68%	72%	73%	71%	71%	67%
% En preparatoria	25%	25%	25%	25%	27%	29%	31%	32%	31%	32%	28%	27%	29%	29%	33%
% Crecimiento/Decremento anual	-4.133%	-2.207%	-2.742%	13.424%	3.453%	10.666%	5.477%	4.052%	10.404%	10.967%	2.332%	10.999%	6.313%	13.562%	17.891%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929	173.94%	167.89%	160.55%	195.52%	205.73%	238.34%	256.87%	271.33%	309.96%	354.92%	365.53%	416.73%	449.35%	523.85%	635.47%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.  
Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

Para atender a los estudiantes y ejercer la función docente, la UNAM ha conformado un cuerpo académico que al igual que la matrícula estudiantil ha ido creciendo con el paso de las décadas, registrándose en algunos periodos de tiempo, coincidencias de crecimiento entre la plantilla docente y la población estudiantil.

En 1929 cuando la institución logra su autonomía, contaba con 933 profesores (Marsiske, S.F.); para inicios de la década de los treinta (año 1931) la planta docente había crecido 22%; sin embargo, en los años 1933 y 1934 disminuyó -5% entre un año y otro; en los siguientes tres años, se registraron incrementos superiores al 20% hasta llegar al 38% en

<sup>33</sup> La información contenida en las tablas 1 a 6 se obtuvo de la agenda estadística editada por la UNAM en el año de 1959, la cual abarca el periodo de 1924-1958. A partir del año 1960, se emite la agenda estadística de la institución de manera anual, lo que hace que la información de los años 1959 a 1961 sea un tanto confusa, pues no se emiten informes o reporte para periodo en las fuentes consultadas que permitan guardar una homogeneidad.

1937, para observarse decrementos y aumentos diferenciados hasta el año 1940 para contar en éste con una planta docente de 2,259 académicos. De lo anterior, en la década de los años treinta el mayor crecimiento anual de la plantilla de profesores se registró en 1937 cuando la UNAM contó con 2,343 docentes. En la tabla 7, se presenta el comportamiento anual de la plantilla académica de 1929 a 1945.

Tabla 7. Porcentaje de crecimiento/ decremento anual de la plantilla docente de 1929 a 1945 en la UNAM, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de Docentes	933	n.d.	1,145	1,146	1,081	1,023	1,363	1,695	2,343	2,106	2,461	2,259	2,355	2,786	2,973	3,070	3,421
% Crecimiento/Decremento Anual			22.722%	0.087%	-5.672%	-5.365%	33.236%	24.358%	38.230%	-10.115%	16.857%	-8.208%	4.250%	18.301%	6.712%	3.263%	11.433%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.  
Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

Para la década de los cuarenta el crecimiento del cuerpo docente será también variado, registrándose aumentos y disminuciones en los porcentajes y los números; en 1942, crece 18% respecto del año 1941 y en 1945 el aumento es 11% superior con respecto a 1944, para mediados de la década, la Universidad contó con poco más de 3,400 docentes (Ver tabla 7).

Si se toma como referencia 1929, para el inicio de la década (1931 y 1932) se registraron aumentos 20% por encima del año de comparación; disminuyendo en 1933 y 1934, 15 y 9 por ciento respectivamente. Para mediados de la década (1935), se incrementó poco más de 45%, alcanzando su mayor crecimiento en 1937 con 151%. Para 1939, una década después de la autonomía, el crecimiento alcanza 163% para contar a esa fecha con 2,461 académicos universitarios. En la tabla 8, se presenta la evolución del crecimiento de la planta docente de la UNAM con relación al año de la autonomía.

Tabla 8. Porcentaje de crecimiento/decremento de la planta docente con respecto al año 1929 de la autonomía, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de Docentes	933	n.d.	1,145	1,146	1,081	1,023	1,363	1,695	2,343	2,106	2,461	2,259	2,355	2,786	2,973	3,070	3,421
% Crecimiento/Decremento Anual			22.722%	0.087%	-5.672%	-5.365%	33.236%	24.358%	38.230%	-10.115%	16.857%	-8.208%	4.250%	18.301%	6.712%	3.263%	11.433%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto a la Autonomía de 1929			22.722%	22.830%	15.863%	9.646%	46.088%	81.672%	151.125%	125.723%	163.773%	142.122%	152.412%	198.607%	218.650%	229.046%	266.667%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979.

A inicios de la década de los cuarenta (1941), la planta docente es mayor a 150%, en relación al año 1929, llegando a despuntar con 200% para 1943; en 1944 se acerca al 230%, finalizando el primer lustro de la década de los cuarenta (1945) con un crecimiento 266% superior, con respecto a 1929 (Ver tabla 8).

Para mediados de la década de los cuarenta la UNAM contaba con 3,500 docentes. En la revisión anual podemos observar que en el año 1947 hay un retroceso de -4% respecto de 1946; los aumentos anuales hasta 1950 oscilaron entre 2 y 4 por ciento. Para la década de los cincuenta, el comportamiento anual continuó presentando variaciones en cuanto a los incrementos, éstos fueron desde 6 hasta casi 20 por ciento, en cuanto a los retrocesos porcentuales éstos se presentaron sobre -1% en 1950 y 1955; se destaca la gran disminución de docentes en 1959 con respecto al año inmediato anterior con un porcentaje de -36%, pasando de 6,405 profesores en 1958 a 4,099 en 1959. En la tabla 9, se presenta el análisis de los aumentos o decrementos anuales entre el año 1946 y 1960.

Tabla 9. Porcentaje de crecimiento/ decremento anual de la plantilla docente de 1946 a 1960 en la UNAM, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Número de Docentes	3,501	3,330	3,458	3,615	3,564	3,801	3,993	4,489	5,372	5,314	5,674	6,399	6,405	4,099	n.d.
% Crecimiento/Decremento Anual		-4.884%	3.844%	4.540%	-1.411%	6.650%	5.051%	12.422%	19.670%	-1.080%	6.775%	12.778%	0.094%	-36.003%	

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Para seguir con el análisis, y teniendo como referencia el año 1929, veremos que en 1946, el crecimiento porcentual de docentes fue de 275; mientras que para 1950 fue superior a 280. A inicios de la década de los cincuenta (1951) rebasó 300; en 1954 supera 475% y para 1956 es de resaltarse el incremento de 508%. Es preciso señalar que en el año 1958, el crecimiento fue mayor a 585%, para el siguiente año cae 339% con relación al año de la autonomía universitaria; se destaca que en el año 1959 el cuerpo docente tuvo una mengua del 50% respecto del año inmediato anterior y de más del 245% respecto del año 1929<sup>34</sup>. En la tabla 10, se presenta el comportamiento de aumentos y decrementos en años consecutivos de 1946 a 1960 con relación al año 1929 de la obtención de autonomía.

Tabla 10. Porcentaje de crecimiento/decremento de la planta docente con respecto al año 1929 de la autonomía, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Número de Docentes	3,501	3,330	3,458	3,615	3,564	3,801	3,993	4,489	5,372	5,314	5,674	6,399	6,405	4,099	n.d.
% Crecimiento/Decremento Anual	2.338%	-4.884%	3.844%	4.540%	-1.411%	6.650%	5.051%	12.422%	19.670%	-1.080%	6.775%	12.778%	0.094%	-36.003%	
% de Crecimiento de la planta docente con respecto a la Autonomía de 1929	275.241%	256.913%	270.632%	287.460%	281.994%	307.395%	327.974%	381.136%	475.777%	469.561%	508.146%	585.852%	586.495%	339.335%	nd

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959. Cuadros Estadísticos 1929-1979;

En un análisis comparativo del crecimiento de la plantilla docente vs el crecimiento del alumnado con relación al año 1929 de la autonomía universitaria, podemos encontrar algunas similitudes; por ejemplo, en 1934 el porcentaje del alumnado como el de los docentes registraron un descenso respecto a 1929; en los primeros, aunque poco

<sup>34</sup> Es importante aclarar que los datos estadísticos entre los años 1959, 1960 y 1961 son un tanto confusos en los anuarios estadísticos de la propia UNAM, en el portal histórico y en los documentos bibliográficos consultados, es de destacar que la información del año 1960 no está contemplada en los recuentos del año 1961, el anuario correspondiente a este año sólo hace referencia al propio año '61 y no al inmediato anterior, por lo que es muy probable que el dato del año 1959, esté equivocado en las propias fuentes, ya que la disminución con respecto al año 1958 es muy significativa. Se hizo una búsqueda en otras fuentes para tratar de identificar otro dato no tan extremo pero no hubo hallazgos para los años 1959 y 1960. También existe la posibilidad de que para estos años ya se estén contabilizando los nombramientos académicos y no sólo personas, lo que podría explicar la baja en la cifra, pues una persona puede ser contratado en varias categorías y nombramientos.



significativa, fue de 0.26%, mientras que en los docentes ésta alcanzó 9%. Para 1937, la plantilla docente crece 150% respecto del año de la autonomía, mientras que la matrícula estudiantil nada más aumentó 62, rebasando la barrera del 100% hasta el año siguiente.

Para 1940, la plantilla de profesores llegó a 140%, mientras que el porcentaje de alumnos se incrementó 110 con respecto a 1929; para el año 1945, los docentes crecen 265% mientras que los estudiantes están en 185. Lo anterior da cuenta que la planta de profesores tuvo comportamientos de crecimiento mayores y constantes entre el periodo 1929 y 1945 creciendo proporcionalmente más que la matrícula estudiantil en los mismos periodos de observación. (Ver tablas 4 y 8).

Tabla 4. Porcentaje de crecimiento/decremento de la matrícula respecto del año 1929 de la autonomía universitaria, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Alumnos inscritos en la UNAM																	
Facultades y Escuelas Profesionales	6,766	8,033	8,284	9,096	7,864	6,526	6,632	7,593	8,787	12,293	11,552	12,625	13,342	13,455	16,105	16,519	17,413
Escuelas preparatorias	1,388	1,528	1,438	1,462	1,381	1,649	3,481	3,936	4,501	4,808	4,524	4,465	5,084	5,578	6,080	5,720	5,887
Total	8,154	9,561	9,722	10,558	9,245	8,175	10,113	11,529	13,288	17,101	16,076	17,090	18,426	19,033	22,185	22,239	23,300
% En licenciatura	83%	84%	85%	86%	85%	80%	66%	66%	66%	72%	72%	74%	72%	71%	73%	74%	75%
% En preparatoria	17%	16%	15%	14%	15%	20%	34%	34%	34%	28%	28%	26%	28%	29%	27%	26%	25%
% Crecimiento/Decremento anual		17.255%	1.684%	8.599%	-12.436%	-11.574%	23.706%	14.002%	15.257%	28.695%	-5.994%	6.308%	7.817%	3.294%	16.561%	0.243%	4.771%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929			19.23%	29.48%	13.38%	0.26%	24.03%	41.39%	62.96%	109.73%	97.15%	109.59%	125.97%	133.42%	172.08%	172.74%	185.75%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

Tabla 8. Porcentaje de crecimiento/decremento de la planta docente con respecto al año 1929 de la autonomía, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de Docentes	933	n.d.	1,145	1,146	1,081	1,023	1,363	1,695	2,343	2,106	2,461	2,259	2,355	2,786	2,973	3,070	3,421
% Crecimiento/Decremento Anual			22.722%	0.087%	-5.672%	-5.365%	33.236%	24.358%	38.230%	-10.115%	16.857%	-8.208%	4.250%	18.301%	6.712%	3.263%	11.433%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto a la Autonomía de 1929			22.722%	22.830%	15.863%	9.646%	46.088%	81.672%	151.125%	125.723%	163.773%	142.122%	152.412%	198.607%	218.650%	229.046%	266.667%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975.

En 1946, los alumnos inscritos representaban 173% más, con relación al año de la autonomía; por su parte, los docentes crecieron 275%, representando una diferencia de poco más de 100 puntos porcentuales entre ambos grupos con relación al año 1929. Para el segundo lustro de los años cuarenta, los profesores presentaron un comportamiento de crecimiento, en términos generales, estable, alcanzando en 1949 un aumento de 287%; los alumnos en ese mismo año alcanzan 195%, por lo que la diferencia de aumento es de poco más del 90 puntos entre uno y otro grupo con relación al año de la autonomía; en 1950 la matrícula estudiantil alcanzó 205% de aumento, mientras que los docentes registraron 281%, presentándose una diferencia por arriba del 75 unidades porcentuales entre uno y otro grupo (Ver tablas 6 y 10) .

Tabla 6. Porcentaje de crecimiento/decremento de la matrícula respecto del año 1929 de la autonomía, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Alumnos inscritos en la UNAM															
Facultades y Escuelas Profesionales	16,806	16,355	15,959	18,031	18,146	19,654	20,199	20,628	23,030	25,075	27,156	30,917	31,620	36,022	40,478
Escuelas preparatorias	5,531	5,489	5,286	6,066	6,783	7,934	8,900	9,650	10,398	12,019	10,803	11,217	13,174	14,847	19,492
Total	22,337	21,844	21,245	24,097	24,929	27,588	29,099	30,278	33,428	37,094	37,959	42,134	44,794	50,869	59,970
% En licenciatura	75%	75%	75%	75%	73%	71%	69%	68%	69%	68%	72%	73%	71%	71%	67%
% En preparatoria	25%	25%	25%	25%	27%	29%	31%	32%	31%	32%	28%	27%	29%	29%	33%
% Crecimiento/Decremento anual	-4.133%	-2.207%	-2.742%	13.424%	3.453%	10.666%	5.477%	4.052%	10.404%	10.967%	2.332%	10.999%	6.313%	13.562%	17.891%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929	173.94%	167.89%	160.55%	195.52%	205.73%	238.34%	256.87%	271.33%	309.96%	354.92%	365.53%	416.73%	449.35%	523.85%	635.47%

Fuente: Elaboración propia, con base en los datos de la Agenda Estadística 1959.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Tabla 10. Porcentaje de crecimiento/decremento de la planta docente con respecto al año 1929 de la autonomía, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Número de Docentes	3,501	3,330	3,458	3,615	3,564	3,801	3,993	4,489	5,372	5,314	5,674	6,399	6,405	4,099	n.d.
% Crecimiento/Decremento Anual	2.338%	-4.884%	3.844%	4.540%	-1.411%	6.650%	5.051%	12.422%	19.670%	-1.080%	6.775%	12.778%	0.094%	-36.003%	
% de Crecimiento de la planta docente con respecto a la Autonomía de 1929	275.241%	256.913%	270.632%	287.460%	281.994%	307.395%	327.974%	381.136%	475.777%	469.561%	508.146%	585.852%	586.495%	339.335%	nd

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Para la década de los cincuenta, los incrementos en ambas colectividades fueron distintos; por ejemplo, en 1951 la planta docente creció 307%, la matrícula estudiantil solo 238%; en 1954 los alumnos subieron 309%, los docentes 475%, presentando una diferencia de 165 puntos porcentuales entre ambos. Por otra parte, cuando la matrícula estudiantil superó 400% en 1957, los docentes ya habían rebasado 500%, en este mismo año.

Es de llamar la atención que para finales de la década de los cincuenta, la matrícula estudiantil aumentó 630% mientras que el porcentaje de docentes con respecto al año 1929, disminuyó a 339%, por lo que la diferencia será de casi 300 unidades entre uno y otro colectivo. Estas cifras dan cuenta de la forma diferenciada en el crecimiento de la universidad desde 1929 con relación a sus dos principales protagonistas de la función docente hasta finales de la década de los cincuenta (Ver tablas 6 y 10).

Como se podrá observar en la tabla 11, en el año 1931 y hasta mediados de los años treinta, el porcentaje de docentes que estaba dedicado a atender esencialmente la formación profesional era de casi 90% del total de docentes universitarios, mientras que el 10% restante estaba dedicado al nivel preparatorio. Para 1935, el porcentaje de docentes dedicados a la atención de nivel licenciatura baja a 70%, y en 1937 llega al 62%; posteriormente, la relación vuelve por arriba del 70% para regresar a porcentajes del 65% en 1945.

Tabla 11. Porcentaje de docentes por nivel de formación en la UNAM, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de Docentes	933	n.d.	1145	1146	1081	1023	1363	1695	2343	2106	2461	2259	2355	2786	2973	3070	3421
Facultades y Escuelas Profesionales	n.d.	n.d.	1007	1005	955	869	950	1164	1449	1470	1600	1635	1709	1797	1892	1995	2215
%			88%	88%	88%	85%	70%	69%	62%	70%	65%	72%	73%	65%	64%	65%	65%
Escuelas Preparatorias	n.d.	n.d.	138	141	126	154	413	531	894	636	861	624	646	989	1081	1075	1206
%			12%	12%	12%	15%	30%	31%	38%	30%	35%	28%	27%	35%	36%	35%	35%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1959, 1960.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979.

En la tabla 12, podemos observar que hacia 1947 se registró 71% en el número de profesores dedicados a la función docente en el nivel profesionalizante, en los años comprendidos entre 1949 y 1958, osciló entre 61% y 68% de docentes dedicados a este nivel de formación, para finalizar la década de los cincuenta con 71% de profesores atendiendo la preparación de jóvenes en el nivel licenciatura y 29% en el bachillerato. Lo anterior da cuenta que durante los primeros 30 años de la universidad como una institución autónoma, su función principal fue la docencia de nivel licenciatura, respondiendo con ello al espíritu profesionalizante con el que surgieron las universidades en el mundo.

Tabla 12. Porcentaje de docentes por nivel de formación en la UNAM, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Número de Docentes	3501	3330	3458	3615	3564	3801	3993	4489	5372	5314	5674	6399	6405	4099	n.d.
Facultades y Escuelas Profesionales	2326	2369	2259	2405	2368	2570	2645	2895	3360	3313	3459	4050	4027	2912	n.d.
%	66%	71%	65%	67%	66%	68%	66%	64%	63%	62%	61%	63%	63%	71%	n.d.
Escuelas Preparatorias	1173	941	1199	1210	1196	1231	1348	1594	2012	2001	2215	2349	2378	1186	n.d.
%	34%	28%	35%	33%	34%	32%	34%	36%	37%	38%	39%	37%	37%	29%	n.d.

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1959, 1960.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Hasta aquí, se ha realizado un recuento del crecimiento de la función docente en la UNAM haciendo un cohorte en 1960 tanto para los alumnos matriculados, como para el número de profesores que formaban parte de la institución de 1929 a 1960. Es de resaltar que se hace este corte pues los años sesenta se caracterizaron por ser un punto divergente de la educación superior en México. Podríamos decir que los jóvenes de esta década, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, se distinguieron por su participación en los espacios sociales, políticos y culturales, agregando un elemento más a los cambios en todo el mundo, la temporal recuperación económica en casi todos los países y en particular para algunos en América Latina como México.

Es en esta época cuando se identifica el nacimiento de la llamada Guerra Fría, producto de las divisiones entre Estados Unidos y la Unión Soviética, consideradas por entonces como las grandes potencias mundiales. La tensión política entre ambos países, propició en los estudiantes un impulso de participación y generación de ideologías donde los movimientos sociales fueron protagonizados esencialmente por estudiantes universitarios de todo el mundo.

En la UNAM, el año 1968 marcará parte de la historia universitaria. Como en el caso de Francia, el detonador de la explosión del descontento estudiantil fueron una serie de incidentes aparentemente triviales unidos por una misma lógica inexorable. Un pleito callejero entre estudiantes, una intervención desmesurada de la policía, manifestaciones de protesta, “reencrudecimiento” [sic] de la represión, (Guevara Niebla, 1988) entre otros hechos, pusieron a los jóvenes universitarios en una suerte de lucha política por tratar de tener un país menos represivo, lo que culminó en un enfrentamiento entre estudiantes con

el gobierno a través del ejército, así como la muerte o la desaparición de otros tantos, las actividades educativas también se transformaron y dieron paso a una incipiente masificación de la educación superior, la cual empezó a mostrarse a finales de la década de los cincuenta.

El profesorado en 1968, también formó parte de este movimiento estudiantil, tal vez el mayor símbolo de participación haya sido el liderazgo del entonces rector de la UNAM, quien encabezó gran cantidad de actos para manifestarse en contra de la represión del Estado y fue apoyado por el cuerpo docente de la universidad dando así voz a los profesores quienes también buscaban la defensa de la autonomía universitaria, 1968 marcó para México una forma distinta de entender a los jóvenes y por lo tanto una manera diferente de entender a la educación superior, que dio cabida a la masificación en este nivel formativo.

### 3. Segunda etapa: la masificación de la UNAM y la función docente.

En la década de los sesenta la universidad se caracteriza por un aumento significativo de estudiantes con relación al año de su autonomía, en 1961 superó los 66,000 inscritos. Los aumentos anuales más representativos de esta década se dan entre 1967 y 1968: 10%; el resto de la década los aumentos anuales oscilaron entre 5 y 6 por ciento. Es de resaltarse que en esta década los incrementos porcentuales con respecto al año de la autonomía superaron 700 y 800 por ciento en el primer lustro; es hacia el año 1968, que la matrícula superó el 1000% respecto del año 1929 cerrando la década con más 100,000 alumnos en toda la UNAM.

Para el año 1970, se rebasó 1200%, con lo que se marca un notable crecimiento de la institución con respecto a la población escolar desde el año de la autonomía. En la tabla 13, se presentan los datos globales de crecimientos y decrementos anuales, así como los porcentajes de crecimiento con relación al año de la autonomía durante el periodo 1961-1970. (Inscripción General. Primer ingreso, reingreso. Series 1924-1975, 1975).

Tabla 13. Evolución anual de crecimiento/decremento de la población estudiantil en la década de los sesenta en la UNAM y su relación con el año de la autonomía de 1929.

Año	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Total Alumnos inscritos en la UNAM	66870	70546	74063	72575	73851	78094	86805	95588	100754	107056
% Crecimiento/Decremento anual		5.497%	4.985%	-2.009%	1.758%	5.745%	11.155%	10.118%	5.404%	6.255%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929	720.088%	765.170%	808.303%	790.054%	805.703%	857.739%	964.570%	1072.284%	1135.639%	1212.926%

Fuente: Elaboración propia, con datos del documento Inscripción General 1975  
Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;  
Cuadros Estadísticos 1929-1979.

Al hacer una revisión cuantitativa se observa cómo es que en la UNAM se presentó una transformación a partir de los años sesenta y las subsiguientes décadas, para convertirse en una de las instituciones de educación superior más grandes a nivel mundial no sólo por su oferta académica e infraestructura, sino también por la extensa cantidad de personas que a ella concurren.

En la época de los setenta el crecimiento poblacional y la aparente bonanza económica del país producto del ya mencionado milagro mexicano, generaron la necesidad de insertar a los jóvenes en los sistemas escolares de nivel medio superior y superior, esto marcó para México, y de manera particular para la UNAM, una de sus características más significativas: la masificación de la educación en estos niveles, que permanece incluso hasta los años más recientes.

En la tabla 14, se presenta una revisión quinquenal del comportamiento de la matrícula en los años sesenta que sirven como base de análisis para las décadas siguientes, caracterizadas por el alto crecimiento estudiantil; la revisión se efectúa de forma subsecuente para lustros de las décadas de los setenta, ochenta y noventa hasta llegar al año 2000; en estos lapsos de tiempo damos cuenta que la década de los setenta marcó, como ya se ha mencionado, un desbordado crecimiento de los alumnos en la institución; en palabras de Brunner, el tránsito de sistemas de élite a sistemas masivos de educación superior (Brunner J. J., 2012) marcaron y describieron a una UNAM de grandes números en sus subsistemas formativos, fenómeno en el cual se vio inmersa al igual que otras universidades de América Latina y que permanece.

Tabla 14. Evolución de la matrícula por quinquenios, periodo 1960-2000.

Año	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000
Alumnos inscritos en la UNAM									
Facultades y Escuelas Profesionales				111632	150728	137300	135457	137076	134172
Escuelas preparatorias				111350	143814	119388	128601	114516	103784
Posgrado (especialidad, maestría y doctorado)				n.d.	n.d.	n.d.	10351	14205	17270
<b>Total</b>	<b>59,970</b>	<b>73,851</b>	<b>107,056</b>	<b>222,982</b>	<b>294,542</b>	<b>256,688</b>	<b>274,409</b>	<b>265,797</b>	<b>255,226</b>
% En licenciatura*				50%	51%	53%	49%	52%	53%
% En preparatoria y nivel técnico				50%	49%	47%	47%	43%	41%
% En posgrado				n.d.	n.d.	n.d.	4%	5%	7%
% Crecimiento/Decremento quinquenal		23.147%	44.962%	108.285%	32.092%	-12.852%	6.904%	-3.138%	-3.977%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1960.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Población Escolar UNAM: 1980-2003

Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta creado en 1972 en la UNAM.

Para los sesenta el alumnado de la UNAM alcanzó casi los 60,000 jóvenes, para 1965 rebasó los 73,000 estudiantes lo que representó 23% más que el lustro anterior; para 1970 se superaron los 105,000 educandos, cifra que representó casi 45% más con referencia a 1965. Para mediados de los setenta, la matrícula se duplicó y rebasó los 220,000 estudiantes, lo cual significó un crecimiento 100% superior en relación al lustro anterior. Hacia 1980 se llegó a contar casi 300,000 estudiantes y aun cuando ya no hay crecimiento



porcentual a gran escala con relación al quinquenio anterior, la cantidad de alumnos creció exponencialmente.

Para los lustros siguientes podemos observar incluso decrementos; como es el caso de 1985 en donde se presentó una disminución porcentual del -12% con respecto a 1980; posteriormente, aumentó 6%, para contar en 1990 con casi 275,000 alumnos, cifra que significó 8.3% menos que 1980. En la siguiente década, con sus dos quinquenios, se presentaron disminuciones de -3% pero con una matrícula superior a los 250,000 inscritos.

Como se muestra en la misma tabla 14, la UNAM pasó a ser una institución de masas, caracterizada por atender en sus aulas a 50% de estudiantes en el nivel superior y el resto en el nivel medio superior, dejando atrás los años en que la función docente estaba centrada, en esencia, en la preparación profesional. Hasta antes de estas décadas el mayor porcentaje de alumnos estaba inscrito en alguna licenciatura que la institución impartía, es de notar que en la década de los noventa, el porcentaje de atención al alumnado disminuye 49% en el pregrado, siendo la primera vez desde la refundación de la universidad, que esta etapa de formación es menor a 50%. En cuanto al alumnado en bachillerato alcanzó 47%, el restante 4%, se ubicó en los estudios de posgrado.

En los años noventa, la UNAM incluyó en sus estadísticas a los estudiantes inscritos en algunos programas de posgrado que ofertaba, la calidad de éstos atrajo a más de 10,000 estudiantes en el ámbito nacional e internacional lo que también ubicó a la institución

como una universidad que ofrecía la posibilidad de continuar una formación en los cuatro niveles del posgrado: especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado.

Tabla 15. Evolución de la matrícula por quinquenios con relación al año 1929, periodo 1960-2000.

Año	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000
Alumnos inscritos en la UNAM									
Facultades y Escuelas Profesionales				111632	150728	137300	135457	137076	134172
Escuelas preparatorias				111350	143814	119388	128601	114516	103784
Posgrado (especialidad, maestría y doctorado)				n.d.	n.d.	n.d.	10351	14205	17270
Total	59,970	73,851	107,056	222,982	294,542	256,688	274,409	265,797	255,226
% En licenciatura*				50%	51%	53%	49%	52%	53%
% En preparatoria y nivel técnico				50%	49%	47%	47%	43%	41%
% En posgrado				n.d.	n.d.	n.d.	4%	5%	7%
% Crecimiento/Decremento quinquenal		23.147%	44.962%	108.285%	32.092%	-12.852%	6.904%	-3.138%	-3.977%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929	635.47%	805.70%	1212.93%	2634.63%	3512.24%	3048.00%	3265.33%	3159.71%	3030.07%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1960.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Población Escolar UNAM: 1980-2003

Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta creado en 1972 en la UNAM

Si realizamos el comparativo de crecimiento con 1929 año de la autonomía universitaria, advertiremos que en 1960 la matrícula rebasó 635%; para mediados de la década (1965) fue superior a 800%. Iniciando los años setenta, la matrícula es 1200% más alta; en 1975, rebasó 2600%, mientras que para inicios de los años ochenta aumentó 3500%, considerando a este porcentaje como el mayor desde el año 1929, para contar con más de 290,000 estudiantes en la institución. Para mediados de los ochenta (1985) el porcentaje se redujo a 3000%, manteniéndose alrededor de éste hasta finales del siglo XX para consumir éste con poco más de 255,000 jóvenes universitarios. En tabla 15, se muestra esta evolución con relación al año de la autonomía.

El incremento de la matrícula estudiantil, nos remite invariablemente a la revisión del correspondiente a la planta docente, y de cómo se comportó éste colectivo de manera cuantitativa durante el proceso de masificación en la UNAM. En la tabla 16, se presenta un estadístico quinquenal desde el año 1962<sup>35</sup> y hasta el año 2000.

Tabla 16. Evolución de la planta docente por quinquenios, periodo 1960-2000.

Año	1962	1965	1971*	1975	1980**	1990***	1995***	2000***
Total de Docentes en la UNAM	6,313	6,689	9,707	14,543	27,550	29,290	35,021	36,208
% de Aumento de la plantilla docente		5.956%	45.119%	49.820%	89.438%	6.316%	19.566%	3.389%
% de Aumento de la plantilla docente con relación a autonomía de 1929	576.635%	616.935%	940.407%	1458.735%	2852.840%	3039.335%	3653.591%	3780.815%
Facultades y Escuelas Profesionales	4,185	4,409	7,239	10,778	22,500	24,000	21,092	20,744
%	66%	66%	75%	74%	82%	82%	60%	57%
Escuelas Preparatorias	1,918	2,075	2,381	3,449	4,400	4,600	6,186	6,109
%	30%	31%	25%	24%	16%	16%	18%	17%
Otras dependencias (institutos y centros académicos y/o de investigación y posgrados)	210	205	87	316	650	690	7,743	9,355
%	3%	3%	1%	2%	2%	2%	22%	26%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1960.

Memoria UNAM, [www.planeación.unam.mx/Memoria/](http://www.planeación.unam.mx/Memoria/)

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Población Escolar UNAM: 1980-2003

Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta creado en 1972 en la UNAM

\*Datos obtenidos de la Agenda Estadística UNAM 1971

\*\* Datos obtenidos de Memoria UNAM 1980

\*\*\* Datos obtenidos del portal Estadística UNAM.

En la tabla anterior, se puede observar que en la década de los sesenta la planta docente se dedicó, en términos primordiales, a la función docente en el nivel superior con 66% de académicos efectuando actividades de formación profesional en las facultades y escuelas; 30% en el nivel medio superior o preparatorio, y el restante 3%, realizaba actividades de enseñanza en el posgrado así como tareas de investigación y difusión en distintas dependencias universitarias<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> Se debe aclarar que se hace referencia a los años 1962 y 1971 para el análisis quinquenal ya que después de una larga búsqueda de información en bases de datos físicas y electrónicas, no se hallaron datos fidedignos para el año 1960 y 1970, por lo que el análisis se realiza con los años señalados que es la información de que se dispone.

<sup>36</sup> Desde mediados de la década de los sesenta la UNAM se transformó en sus estructuras de administración, se crearon instancias o dependencias universitarias de apoyo académico, de impulso a las actividades de

Por otro lado, el crecimiento del cuerpo docente en forma quinquenal rondará 6% en la segunda mitad de la década de los sesenta; sin embargo, el profesorado se incrementará 45% entre 1965 y 1971, para contar con 9,700 docentes en la institución; para la segunda mitad de los años setenta, la planta docente creció casi 50% y para 1980 el incremento porcentual fue cercano a 90 con relación al quinquenio anterior, siendo éste el mayor aumento del cuerpo docente en los últimos 20 años en la UNAM, para contar con poco más de 27,500 profesores. Para inicios de la década de los noventa el alza porcentual ya no fue tan elevada como en los últimos lustros, pues para 1990 el crecimiento es de tan sólo 6% respecto a 1985, volviendo a repuntar 19% hacia 1995, llegando al año 2000 con 36,208 académicos, cifra que representó tan sólo 3% más que el quinquenio inmediato anterior.

Si el análisis lo realizamos tomando como año de referencia 1929, veremos que en la segunda mitad de los años sesenta la plantilla docente aumentó 600% más; en 1971 el crecimiento fue 940% y en 1975 superó 1,400%. Para 1980, el incremento con respecto al año de la autonomía, ascendió a 2800%. Éste porcentaje representó el doble en tan sólo un lustro (el inmediato anterior). Hacia 1990, el crecimiento superó 3000%, en 1995 llegó a 3600%, alcanzando un porcentaje de 3700 en el año 2000, sumando entonces 36,208 profesores en toda la UNAM, de lo anterior podemos decir que la función docente nace como una opción para el mercado de trabajo, con la finalidad de satisfacer la demanda de docentes.

---

investigación así como de difusión y extensión las cuales estarán vinculadas con la función de docencia, por lo que académicos serán contratados e incorporados a estos espacios universitarios para realizar labores de docencia.

Es relevante mencionar que en la UNAM, a partir de los años setenta, también se reformaron y reconfiguraron las categorías de los académicos que tenían a su cargo la función docente, de investigación y de difusión o extensión, esto quiere decir que de solamente haber unas cuantas clasificaciones para distinguir a los profesores de la institución, con la aparición en esta década del Estatuto del Personal Académico (EPA, 1974), las categorías docentes se convirtieron en un asunto complejo y diverso. Aparecieron nuevas figuras académicas que van desde los ayudantes de profesor, profesores por asignaturas u horas, profesores de carrera de medio tiempo o tiempo completo, técnicos académicos en docencia o en investigación, hasta investigadores titulares, todas estas figuras docentes están inmersas en una cantidad de categorías y niveles que hacen muy complejo clasificarlos de manera clara y precisa.

Por otro lado, una misma persona puede ostentar uno o varios nombramientos en una o varias categorías y/o niveles establecidos en el EPA, así como desempeñar sus labores en una o más entidades académicas, todo esto hace que la información estadística entre las décadas del setenta y ochenta, dificulte el conocer con precisión el número de profesores que para ese entonces laboraba en la UNAM<sup>37</sup> (para conocer con detalle los nombramientos, categorías y niveles académicos en la institución, ver el anexo 1).

---

<sup>37</sup> Es importante hacer mención que las tablas que se presentarán para el análisis no incluyen años consecutivos, pues las fuentes de información, que son los Anuarios Estadísticos y Memoria UNAM, no incluyen información de los docentes y su seguimiento estadístico, por lo que sólo se presentarán los datos en los que sí aparezca la información, ésta además es un tanto confusa pues en algunos años se presenta sólo el número de personas sin tener en consideración los nombramientos de contratación; en otros años, se presentan las cifras por nombramientos, lo que puede ocasionar una duplicidad en algunas cifras. Un académico en la UNAM, puede tener hasta cuatro nombramientos académicos de manera simultánea aunque ello no significa que todos estén orientados a la función docente.

Para dar una estabilidad y seguridad a la contratación de los académicos, en la misma década de los setenta se crea un gremio que agrupará al colectivo docente el cual va a representar los intereses de aquellos ante las autoridades universitarias, lo que contribuyó a la definición de quienes serán los responsables de realizar el quehacer educativo y académico en la UNAM; de lo anterior, este gremio de representación académica ayudó a definir quiénes son y qué actividades deberán desarrollar los académicos universitarios:

Son trabajadores académicos, en términos del Estatuto del Personal Académico: los técnicos académicos, los ayudantes de profesor o investigador y los profesores e investigadores y que desempeñan cualquiera de las actividades sustantivas de la UNAM, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; para organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de temas y problemas de interés nacional y desarrollar actividades conducentes a extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la educación y de la cultura; para realizar tareas específicas y sistemáticas de los programas académicos y de servicios técnicos correspondientes a las anteriores, así como para participar en la dirección y administración, en su caso, de las actividades mencionadas.(AAPAUNAM, 2015).

Podemos afirmar que el crecimiento de la planta docente en la UNAM, trajo aparejadas complejidades de contratación las cuales han sido una constante desde los años setentas hasta la fecha. Un académico puede desempeñar la función docente en los tres niveles de formación (medio superior, superior y posgrado) lo que hace que esta tarea educativa se multiplique; o bien, se pueden desempeñar labores de investigación en combinación con tareas de formación educativa (función docente) e incluso desarrollar actividades de tipo administrativo, así también es necesario hacer mención que esta complejidad de contratación y desempeño, dificulta sobre manera las tareas de formación y evaluación docente puesto que no existen una política institucional al respecto.

Para seguir con una uniformidad en el análisis de la información, se presenta un comparativo entre el crecimiento de la matrícula estudiantil vs el crecimiento de la plantilla docente entre los años sesentas y hasta el año 2000, del análisis se destaca lo siguiente; para mediados de la década de los sesenta la matrícula estudiantil aumentó en casi 23%, mientras que la de los docentes fue 5.9% respecto del lustro anterior; la diferencia en los aumentos entre ambos colectivos es de cerca 17 puntos porcentuales. Para el año 1970, es de llamar la atención que tanto la matrícula estudiantil como la planta docente crecieron en un porcentaje similar cercano a 45% respecto del lustro anterior. Para 1975 el crecimiento de la matrícula fue 108% mientras que el porcentaje del cuerpo docente creció casi 50%. En el año 1980 los alumnos crecieron 32% y los docentes lo hicieron en casi 90%, invirtiéndose ahora el crecimiento con relación al lustro anterior; para 1985 el alumnado se redujo 12% en toda la institución y se presume que el personal académico realizando la función docente seguía en una cifra similar al principio de la misma década.<sup>38</sup>

Para inicios de la década de los noventa<sup>39</sup> vuelve a presentarse una coincidencia de incremento en los dos conjuntos (alumnos y docentes) ambos crecieron 6%; para mediados de esta década la plantilla de docentes creció cerca de 20% para ubicar a 35,000 académicos/nombramiento; por el lado de los estudiantes en 1995 se presentó una

---

<sup>38</sup> 29 Hasta el año 1990, las agendas estadísticas de la UNAM, sólo contabilizaban el número de personas físicas que se desempeñaban como académicos en la institución y no el número de nombramientos por cada profesor desempeñando funciones de docencia, investigación y difusión.

<sup>39</sup> Se puede observar que estas diversidades en el desempeño de actividades académicas se acentuaron a mediados de la década de los noventa (1995), cuando la realización de funciones académicas en otras dependencias como institutos, centros de investigación o programas de posgrado crecen de manera significativa para representar más del 20% del personal académico dedicado a estas tareas, incluso el porcentaje de académicos laborando en otras dependencias universitarias distintas a las escuelas o facultades será mayor que el porcentaje de académicos que realizan funciones de docencia en el nivel medio superior en la universidad, para representar ya en los inicios del siglo XXI 26% de total de la planta docente de la UNAM en esos centros de trabajo. es importante hacer mención que para 1995, aparentemente la institución está conformada de más de 35,000 académicos; sin embargo, esta cifra puede corresponder al número de nombramientos<sup>39</sup> y no de personas, es factible que 85% de la cifra corresponda a las personas –alrededor de 30,000– que físicamente laboran en la institución en actividades de tipo académico; es decir, desempeñando varias de las funciones de docencia, de investigación y/o de difusión y extensión, esto puede explicar también por qué entre 1975 y 1980 hay un aumento significativo en el porcentaje de académicos que laboraban en la UNAM.

disminución de -3% en la matrícula, este porcentaje se volvió a presentar para el año 2000, mientras que los docentes aumentaron ese mismo porcentaje pero en forma positiva (3%) respecto del lustro anterior. (Ver tablas 15 y 16).

Tabla 15. Evolución de la matrícula por quinquenios con relación al año 1929, periodo 1960-2000.

Año	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000
Alumnos inscritos en la UNAM									
Facultades y Escuelas Profesionales				111632	150728	137300	135457	137076	134172
Escuelas preparatorias				111350	143814	119388	128601	114516	103784
Posgrado (especialidad, maestría y doctorado)				n.d.	n.d.	n.d.	10351	14205	17270
Total	59,970	73,851	107,056	222,982	294,542	256,688	274,409	265,797	255,226
% En licenciatura*				50%	51%	53%	49%	52%	53%
% En preparatoria y nivel técnico				50%	49%	47%	47%	43%	41%
% En posgrado				n.d.	n.d.	n.d.	4%	5%	7%
% Crecimiento/Decremento quinquenal		23.147%	44.962%	108.285%	32.092%	-12.852%	6.904%	-3.138%	-3.977%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929	635.47%	805.70%	1212.93%	2634.63%	3512.24%	3048.00%	3265.33%	3159.71%	3030.07%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1960.

Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta creado en 1972 en la UNAM.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Población Escolar UNAM: 1980-2003

Tabla 16. Evolución de la planta docente por quinquenios, periodo 1960-2000.

Año	1962	1965	1971*	1975	1980**	1990***	1995***	2000***
Total de Docentes en la UNAM	6,313	6,689	9,707	14,543	27,550	29,290	35,021	36,208
% de Aumento de la plantilla docente		5.956%	45.119%	49.820%	89.438%	6.316%	19.566%	3.389%
% de Aumento de la plantilla docente con relación a autonomía de 1929	576.635%	616.935%	940.407%	1458.735%	2852.840%	3039.335%	3653.591%	3780.815%
Facultades y Escuelas Profesionales	4,185	4,409	7,239	10,778	22,500	24,000	21,092	20,744
%	66%	66%	75%	74%	82%	82%	60%	57%
Escuelas Preparatorias	1,918	2,075	2,381	3,449	4,400	4,600	6,186	6,109
%	30%	31%	25%	24%	16%	16%	18%	17%
Otras dependencias (institutos y centros académicos y/o de investigación y posgrados)	210	205	87	316	650	690	7,743	9,355
%	3%	3%	1%	2%	2%	2%	22%	26%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística 1960.

Memoria UNAM, [www.planeación.unam.mx/Memoria/](http://www.planeación.unam.mx/Memoria/)

\*Datos obtenidos de la Agenda Estadística UNAM 1971

\*\* Datos obtenidos de Memoria UNAM 1980

\*\*\* Datos obtenidos del portal Estadística UNAM.

Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx)

Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta creado en 1972 en la UNAM.

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Población Escolar UNAM: 1980-2003



Si realizamos un análisis decrecimientos porcentuales entre ambos colectivos universitarios con relación al año de la autonomía, observaremos algunas coincidencias respecto a estos incrementos; para 1965 por ejemplo, mientras la matrícula estudiantil creció 805% la planta docente lo hizo 616%; para el año 1975, el alumnado creció en 2600% mientras que el grupo docente lo hizo 1458%; para 1980 la matrícula ascendió 3512% mientras los profesores sólo por arriba del 2800%.

Es para 1990, que las coincidencias de crecimiento fueron parecidas en ambos grupos, mientras que los alumnos crecieron 3265% la planta de maestros creció 3039%; para 1995 la matrícula crece 3100% mientras los docentes 3653%; ya para el año 2000, los alumnos crecieron 3030% con relación al año de la autonomía, mientras que los académicos crecieron 3800% estas cifras comparativas nos hacen notar las diferencias de crecimiento entre ambos grupos registrándose diferencias de casi 500 puntos porcentuales en 1995 y de 700 puntos porcentuales en el año 2000 lo que da cuenta del gran crecimiento de la institución en estas décadas.

#### 4. Tercera etapa: la UNAM en el siglo XXI.

El año 2000 marca el inicio del siglo XXI, para México, también la salida del partido gobernante después de más de setenta años continuos de poder político y del Estado; así llegó a la presidencia del país una figura proveniente de un partido político de corte derechista y cuya experiencia en la política o en la dirección de los espacios de Gobierno podría considerarse nula. Para la UNAM, fue el fin de una huelga emprendida por los estudiantes el año anterior en protesta por el aumento a las cuotas de inscripción y

colegiaturas, el resultado de este acontecimiento fueron once meses de cierre de todos los recintos académicos de la universidad, el abandono escolar de algunos estudiantes, la partida de algunos profesores, así como la renuncia del entonces rector de la universidad.

Para ese momento, la matrícula superaba ya los 255,000 estudiantes en los tres niveles de formación: medio superior y/o técnico, formación profesional o licenciatura y el posgrado, éste último con sus distintas etapas: especialidad, maestría y doctorado; sin embargo, un fenómeno interesante se presentó para inicios de este siglo en la UNAM, el aumento en la matrícula ya no cambió tan aceleradamente como lo fueron las cuatro décadas anteriores; por el contrario, los aumentos anuales se presentaron por debajo del 5%, incluso en el periodo de inicio (2000-2001) se registró un decremento de -3.8% que pudo deberse al éxodo de alumnos a otras universidades por razón de la huelga estudiantil; para entonces, una gran cantidad de universidades privadas abrieron sus espacios para recibir a estudiantes provenientes de la UNAM.

En la tabla 17, se observa este comportamiento estadístico, donde es de resaltar que a partir del periodo 2001-2002 y los siguientes nueve años, los aumentos o decrementos anuales oscilaron entre el 2 y 3 por ciento; para el siguiente lustro, el crecimiento varió entre 1 y 2 por ciento, resaltando que en el periodo 2010-2011 el crecimiento fue menor a 1% en el año 2009<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup>A partir del año 2000, las agendas estadísticas de la UNAM, iniciaron la presentación de la información en forma de periodos y no en años, ya que los ciclos escolares no están en coincidencia con el año calendario.

Tabla 17. Evolución de la matrícula en la UNAM, periodo 2000-2015

Año	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Población escolar total	255,226	245,317	251,149	259,036	269,143	279,054	286,484	292,889	299,688	305,969	314,557	316,589	324,413	330,382	337,763	342,531
Preparatoria, Medio Superior y Técnico	103,784	97,992	99,306	102,483	106,751	109,036	109,303	108,291	109,270	109,650	110,469	110,659	111,049	112,797	113,988	113,307
Licenciatura	134,172	130,778	133,933	138,023	143,405	150,253	156,434	163,368	167,891	172,444	179,052	180,763	187,195	190,707	196,565	201,206
Posgrado	17,270	16,547	17,910	18,530	18,987	19,765	20,747	21,230	22,527	23,875	25,036	25,167	26,169	26,878	27,210	28,018
% En preparatoria y nivel técnico	40.7%	39.9%	39.5%	39.6%	39.7%	39.1%	38.2%	37.0%	36.5%	35.8%	35.1%	35.0%	34.2%	34.1%	33.7%	33.1%
% En licenciatura	52.6%	53.3%	53.3%	53.3%	53.3%	53.8%	54.6%	55.8%	56.0%	56.4%	56.9%	57.1%	57.7%	57.7%	58.2%	58.7%
% En posgrado	6.8%	6.7%	7.1%	7.2%	7.1%	7.1%	7.2%	7.2%	7.5%	7.8%	8.0%	7.9%	8.1%	8.1%	8.1%	8.2%
% Crecimiento/Decremento anual		-3.882%	2.377%	3.140%	3.902%	3.682%	2.663%	2.236%	2.321%	2.096%	2.807%	0.646%	2.471%	1.840%	2.234%	1.412%

Fuente: Elaboración propia, con datos del Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx). DGAE, UNAM.  
Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta.

Si realizamos el análisis respecto del año de la autonomía universitaria de 1929, con el crecimiento de alumnos en los primeros quinquenio del siglo XXI, observaremos que hay un ligero descenso en los dos primeros años, sin embargo ya para el periodo 2002-2003 el aumento de la matrícula vuelve a porcentajes por arriba de 3000%, fluctuando entre 3200 y 3400 por ciento hasta el periodo 2006-2007. Para el periodo 2007-2008, el porcentaje superó 3500; en 2008-2009, el crecimiento fue mayor a 3700% conservándose los dos periodos siguientes; para los dos periodos posteriores la característica en los aumentos fue de cien puntos porcentuales en promedio.

Para los periodos 2013-2014 y 2014-2015 se superó 4000%, cifra que es de gran contraste con el año de 1929 cuando la institución sólo contaba con 8,154 estudiantes. En la tabla 18, se presentan los porcentajes de aumento desde inicios del siglo XXI hasta el periodo 2014-2015.

Tabla 18. Evolución de la matrícula anual en la UNAM con relación a 1929 año de la autonomía, periodo 2000-2015.

Año	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Población escolar total	255,226	245,317	251,149	259,036	269,143	279,054	286,484	292,889	299,688	305,969	314,557	316,589	324,413	330,382	337,763	342,531
Preparatoria, Medio Superior y Técnico	103,784	97,992	99,306	102,483	106,751	109,036	109,303	108,291	109,270	109,650	110,469	110,659	111,049	112,797	113,988	113,307
Licenciatura	134,172	130,778	133,933	138,023	143,405	150,253	156,434	163,368	167,891	172,444	179,052	180,763	187,195	190,707	196,565	201,206
Posgrado	17,270	16,547	17,910	18,530	18,987	19,765	20,747	21,230	22,527	23,875	25,036	25,167	26,169	26,878	27,210	28,018
% En preparatoria y nivel técnico	40.7%	39.9%	39.5%	39.6%	39.7%	39.1%	38.2%	37.0%	36.5%	35.8%	35.1%	35.0%	34.2%	34.1%	33.7%	33.1%
% En licenciatura	52.6%	53.3%	53.3%	53.3%	53.3%	53.8%	54.6%	55.8%	56.0%	56.4%	56.9%	57.1%	57.7%	57.7%	58.2%	58.7%
% En posgrado	6.8%	6.7%	7.1%	7.2%	7.1%	7.1%	7.2%	7.2%	7.5%	7.8%	8.0%	7.9%	8.1%	8.1%	8.1%	8.2%
% Crecimiento/Decremento anual		-3.882%	2.377%	3.140%	3.902%	3.682%	2.663%	2.236%	2.321%	2.096%	2.807%	0.646%	2.471%	1.840%	2.234%	1.412%
% Crecimiento anual tomando como base de referencia el año 1929	3030.07%	2908.55%	2980.07%	3076.80%	3200.75%	3322.30%	3413.42%	3491.97%	3575.35%	3652.38%	3757.70%	3782.62%	3878.57%	3951.78%	4042.30%	4100.77%

Fuente: Elaboración propia, con datos del Portal de estadística universitaria: [www.unam.mx](http://www.unam.mx). DGAE, UNAM.  
Se incluye a estudiantes inscritos del Sistema de Universidad Abierta.

Es importante destacar que para el siglo XXI, la UNAM retoma aunque sea en menor medida, su carácter formador profesionalizante de los primeros treinta años, la matrícula se concentra en poco más de 52% en el nivel licenciatura, creciendo de forma gradual en aproximadamente un punto porcentual hasta llegar a 60% de alumnos en la formación profesional.<sup>41</sup>

Por el lado de los docentes, en el análisis de crecimiento anual desde inicios del siglo XXI hasta el periodo 2014, muestra que éstos tuvieron un incremento por debajo del 3% por año; incluso, se presentaron en algunos años porcentajes menores por debajo del 1%. Es de resaltar que el año 2000 es el único que registró un retroceso en el porcentaje de

<sup>41</sup>No olvidar que la UNAM, sigue formando en otros dos niveles, el nivel preparatorio también sostuvo una baja anual porcentual promedio del 1% hasta llegar a 34% en el periodo 2014-2015. Para el caso del posgrado, éste creció en un punto porcentual promedio cada ocho años; durante finales del siglo XX el alumnado en este nivel representaba 6% del total de los estudiantes universitarios; para los siguientes 10 años va a representar un 7% con un comportamiento, y ya para segunda década del siglo XXI, los inscritos en un posgrado representan el 8% con poco más de 28,000 estudiantes en este nivel.

crecimiento de la planta docente en la UNAM, ésta fue de -1.33%, con relación al año 1999.

Para el año 2001, se presentará el mayor aumento porcentual durante los siguientes tres lustros con poco más del 5%. A partir del año 2002, un comportamiento de ligeros aumentos fue la constante hasta el año 2014. Llamar la atención que casi cada dos años el crecimiento es por arriba del 2% hasta el año 2013, mientras que en otros los crecimientos son por debajo de este porcentaje; incluso, aumentos tan mínimos como en el 2009 se presentaron con 0.23%. En la tabla 19, se muestra la evolución anual del crecimiento de docentes del año 2000 al 2014.

Tabla 19. Evolución anual de la planta docente en la UNAM, periodo 2000-2014.

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
<b>Total de Nombramientos Docentes en la UNAM</b>	36,699	36,208	38,152	38,516	39,162	40,306	40,836	41,354	42,347	43,151	43,252	44,348	44,869	45,253	46,452	47,078
<b>% Crecimiento/Decremento Anual</b>	0.722%	-1.338%	5.369%	0.954%	1.677%	2.921%	1.315%	1.268%	2.401%	1.899%	0.234%	2.534%	1.175%	0.856%	2.650%	1.348%
<b>Nombramientos en Facultades y Escuelas Profesionales</b>	21,886	20,744	21,806	22,257	22,565	23,439	23,928	24,224	24,822	25,346	25,415	25,505	25,949	26,189	26,832	27,274
<b>%</b>	60%	57%	57%	58%	58%	58%	59%	59%	59%	59%	58.8%	58%	58%	58%	58%	58%
<b>Nombramientos en Medio Superior (Escuelas Preparatorias)</b>	5,848	6,109	6,606	6,351	6,405	6,503	6,435	6,416	6,594	6,726	6,572	6,921	7,268	7,377	7,602	7,574
<b>%</b>	16%	17%	17%	16%	16%	16%	16%	16%	16%	16%	15.2%	16%	16%	16%	16%	16%
<b>Nombramientos en Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado)</b>	3,031	2,840	2,891	2,941	3,061	2,880	2,861	2,934	3,019	3,084	3,137	3,204	3,119	3,174	3,241	3,322
<b>%</b>	8%	8%	8%	8%	8%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%
<b>Nombramientos en Otras dependencias (institutos y centros académicos y/o de investigación y/o de apoyo docente)</b>	5,934	6,515	6,849	6,967	7,131	7,484	7,612	7,780	7,912	7,995	8,128	8,718	8,533	8,513	8,777	8,908
<b>%</b>	16%	18%	18%	18%	18%	19%	19%	19%	19%	19%	18.8%	20%	19%	19%	19%	19%

Fuente: elaboración propia, con cifras obtenidas de la Dirección General de Planeación de la UNAM, con base en las nóminas de pago de la Dirección General de Personal de la UNAM.

Sistema dinámico de estadísticas  
[www.estadísticas.unam.mx/sideu](http://www.estadísticas.unam.mx/sideu)

De lo anterior, podemos señalar que la UNAM, alcanzó un nivel de equilibrio en la relación alumnos y nombramientos docentes, así, tanto el crecimiento de la matrícula como el del colectivo docente, entran en un periodo de estabilidad.

Efectuando un análisis del periodo 2000-2014 y tomando como referente el año de la autonomía, veremos que el crecimiento promedio de los docentes universitarios es de 4200% en 14 años, presentándose crecimientos de entre 4200 y 4400 por ciento del año 2004 al 2007. En el año 2008 superó 4500%, presentándose aumentos de cien puntos porcentuales por año, y para el periodo 2014, está a tan solo unas cuantas cifras de alcanzar 5000%, con respecto al año 1929. Es importante hacer mención que estos porcentajes están en función de los nombramientos académicos con los que son contratados los profesores, por lo que es relevante precisar que para estos últimos años la UNAM debe contar con una plantilla docente que oscila alrededor de las 38,000 personas. En la tabla 20, se muestra el crecimiento docente con relación a 1929 en el periodo 2000-2014.

Tabla 20. Evolución anual de la planta docente en la UNAM, con relación al año 1929, periodo 2000-2014.

Año	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total de Nombramientos Docentes en la UNAM	36,699	36,208	38,152	38,516	39,162	40,306	40,836	41,354	42,347	43,151	43,252	44,348	44,869	45,253	46,452	47,078
% Crecimiento/Decremento Anual	0.722%	-1.338%	5.369%	0.954%	1.677%	2.921%	1.315%	1.268%	2.401%	1.899%	0.234%	2.534%	1.175%	0.856%	2.650%	1.348%
% de Aumento de la plantilla docente con relación a autonomía de 1929	3833.441%	3780.815%	3989.175%	4028.189%	4097.428%	4220.043%	4276.849%	4332.369%	4438.800%	4524.973%	4535.798%	4653.269%	4709.110%	4750.268%	4878.778%	4945.874%
Facultades y Escuelas Profesionales	21,886	20,744	21,806	22,257	22,565	23,439	23,928	24,224	24,822	25,346	25,415	25,505	25,949	26,189	26,832	27,274
%	60%	57%	57%	58%	58%	58%	59%	59%	59%	59%	58.8%	58%	58%	58%	58%	58%
Medio Superior (Escuelas Preparatorias)	5,848	6,109	6,606	6,351	6,405	6,503	6,435	6,416	6,594	6,726	6,572	6,921	7,268	7,377	7,602	7,574
%	16%	17%	17%	16%	16%	16%	16%	16%	16%	16%	15.2%	16%	16%	16%	16%	16%
Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado)	3,031	2,840	2,891	2,941	3,061	2,880	2,861	2,934	3,019	3,084	3,137	3,204	3,119	3,174	3,241	3,322
%	8%	8%	8%	8%	8%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%	7%
Otras dependencias (institutos y centros académicos y/o de investigación y/o de apoyo docente)	5,934	6,515	6,849	6,967	7,131	7,484	7,612	7,780	7,912	7,995	8,128	8,718	8,533	8,513	8,777	8,908
%	16%	18%	18%	18%	18%	19%	19%	19%	19%	19%	18.8%	20%	19%	19%	19%	19%

Fuente: elaboración propia, con cifras obtenidas de la Dirección General de Planeación de la UNAM, con base en las nóminas de pago de la Dirección General de Personal de la UNAM.

Sistema dinámico de estadísticas  
[www.estadísticas.unam.mx/sideu](http://www.estadísticas.unam.mx/sideu)

Para guardar congruencia con las revisiones realizadas hasta ahora, debemos observar que en estos últimos 15 años de análisis, la universidad continúa siendo una institución cuya función docente estará centrada en la preparación de estudiantes en el nivel profesional, el siglo XX cerró con 60% de académicos dedicados a la enseñanza de nivel

pre-grado; los años 2000 y 2001 presentaron una disminución cercana a 57%, y del año 2002 en adelante creció entre 58 y 59 por ciento del total de los docentes dedicado a la enseñanza en el nivel licenciatura; en cuanto al profesorado empleado en la educación media superior, vemos que éste abarcó porcentajes de entre 15 y el 17 por ciento, mientras que los académicos dedicados a la enseñanza en el posgrado representan entre 7 y el 8 por ciento del total de profesores de la toda la universidad.

Relacionando el crecimiento de ambos colectivos –alumnos y docentes– entre el periodo 2000-2014 y tomando como referencia el año 1929, veremos que para este lapso de tiempo, los crecimientos porcentuales siguen siendo mayores para el conjunto docente. En el año 2000 los académicos crecieron 3700% con relación al año de la autonomía, los estudiantes lo hicieron 2900%; para el año 2002 el grupo docente rebasó 4000%, los alumnos 3000%, una diferencia de mil puntos porcentuales entre uno y otro gremio. Durante el periodo escolar 2007-2008 los alumnos alcanzaron un porcentaje de 3500 con respecto a 1929, para ese mismo periodo los docentes rebasaron 4500% con lo cual se sigue conservando la desigualdad porcentual entre ambos. Hacia el periodo 2014-2015 el colectivo de estudiantes alcanzará un crecimiento de 4100%, en tanto los docentes están cerca de llegar a 5000% de crecimiento con relación al año de la autonomía; 1929 (Ver tablas 18 y 20).

Como se podrá observar, a lo largo de la historia de la UNAM y de manera particular desde la obtención de su autonomía, el crecimiento del cuerpo docente ha sido significativo; se puede afirmar en forma general, que éste creció más en términos porcentuales que los propios alumnos, lo que permite reflexionar sobre el tipo de

académicos con los que la institución cuenta y la importancia que tiene el desarrollar actividades encaminadas a fortalecer la preparación de los docentes, para con ello identificar el modelo de académicos que es necesario formar para la realización de la función docente.

Es deseable que los profesores se incorporen a las tareas educativas contando con una serie de cualidades que les permitan cumplir su labor de enseñanza con cierto nivel de éxito, pero sobre todo, para formar a los estudiantes y que éstos puedan satisfacer primero, las exigencias académicas de los planes y programas de estudio; y segundo, garantizar que al finalizar su formación profesional, los egresados puedan incorporarse a un mercado laboral cada vez más competitivo en un país que requiere de su talento y capacidad para resolver los problemas que le aquejan.

Como se ha visto en la revisión numérica de la universidad, la constante desde los años sesentas del siglo pasado, es el acrecentamiento tanto de estudiantes como de docentes, es indudable que la tarea de enseñanza se ha ido transformando, hoy se cuenta con un sin fin recursos que pueden facilitar al docente la transmisión de alguna disciplina; pero además de la complejidad de ésta, el tiempo destinado a la clase, el número de alumnos por aula, los antecedentes académicos de los propios alumnos y otros elementos más determinarán el tipo de didáctica que el profesor debe utilizar para el objetivo formador.

Es importante reiterar que las décadas de más cambios fueron las de los sesenta, setenta y ochenta, en ellas el crecimiento de la institución se presentó en todos los sentidos: en alumnos, profesores, oferta académica, espacios físicos e incluso en recursos



tecnológicos, colocando con ello a la UNAM, como una de las universidades más importantes del mundo.

Como ya se ha mencionado, la función docente en la UNAM está orientada a formar a profesionales del más alto nivel que atiendan y den solución a los problemas nacionales, para ello la Universidad actualmente imparte 115 carreras de nivel licenciatura, con 203 opciones educativas para cursarlas; es decir, existen 203 planes de estudio en las modalidades escolarizada, abierta y a distancia. Se cuenta con 41 programas de nivel posgrado con 92 planes de estudio de maestría y doctorado; así como 36 programas de especialización con 227 orientaciones. En el nivel bachillerato se cuenta con tres planes de estudio; se imparten también 33 carreras de nivel Técnico Profesional (UNAM, 2015) que permiten, a quien así lo desee, acceder al nivel licenciatura.

Son muchas las cosas que en este texto no aparecerán sobre la larga historia de la UNAM, pero las estadísticas presentadas hasta ahora nos dan un marco de referencia de cómo esta institución ha crecido en su dos grandes colectivos: los alumnos y los profesores, los números aquí presentados dan idea de cómo se constituye; pero también es seguro que la universidad nació del esfuerzo, el empeño y la dedicación de quienes han formado parte de ella—rectores, investigadores, empleados—, teniendo como principal objetivo el bienestar de la institución y por consiguiente la mejora de un país al que debe servir para resolver los grandes problemas que le afectan.

## 5. Los estudios comerciales en México, antecedentes de la Facultad de Contaduría y Administración.

La ubicación académica de los estudios comerciales en el nivel superior y la enseñanza de estas disciplinas en nuestro país, se llevó a cabo formalmente en 1845 con la apertura del Instituto Comercial fundado por la Junta Mercantil de Fomento de la Ciudad de México, con la idea de difundir e impartir conocimientos mercantiles que contribuyeran al desarrollo comercial y al impulso de la economía. De acuerdo con la Memoria (Facultad de Contaduría y Administración, 1965) con el establecimiento de este Instituto, México se anticipó a los Estados Unidos en materia de enseñanza comercial, ya que la primera universidad que impartió estas instrucciones en aquel país fue la de Pennsylvania en 1881.

Este Instituto Mercantil, estaba ubicado en la zona centro de la Ciudad de México, asistían a él hijos de comerciantes que estaban afiliados a la Junta así como aprendices o dependientes de los comercios de la ciudad. El programa de estudios estaba constituido por sólo cuatro cursos: “Perfección de la escritura y de la ortografía; Principios generales de geografía comercial; Aritmética comercial y Contabilidad en partida simple y doble e Idiomas inglés y francés, para ser estudiados en un año” (IPN-ESCA). Finalmente, las circunstancias por las que atravesaba el país, en cuanto a los aspectos económicos derivados de la intervención norteamericana, suscitaron el cierre de este instituto en el año de 1847.

En 1854, por decreto del entonces presidente Antonio López de Santa Anna, se crea la Escuela Especial de Comercio (Facultad de Contaduría y Administración, 1965); recibió este nombre ya que en la época se consideraba como especiales a las instituciones que impartían estudios que capacitaban para el desempeño de actividades y profesiones que no necesitaban grados académicos. Este tipo de estudios comerciales, por tanto, no tenían como propósito otorgar títulos. Su objetivo era el que ahí se formasen personas calificadas en materias relacionadas al comercio que se denominaban “instruidos y honrados mercaderes” (IPN-ESCA) quienes estudiaban hasta once cursos en cuatro años, o bien, cursaban materias que les permitían obtener una constancia sobre una cierta especialización mercantil para lo cual sólo era necesario contar con estudios previos de primaria. De igual forma, esta escuela se anticipó a la realidad de su tiempo al establecer el estudio de los sistemas de bancos, porque todavía los bancos [sic] propiamente dicho, no habían comenzado a funcionar en nuestro medio y cosas semejante podría indicarse en relación con las compañías de seguros. (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983).

Por otro lado, el funcionamiento de esta institución contribuyó a la incorporación laboral de los egresados, ya que también por acuerdo del presidente Santa Anna, se ordenó que los alumnos que hubieran cursado todas las clases fundadas en la Nueva Escuela, fueran colocados con preferencia a cualquiera otra persona que sin este requisito (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983) solicitara un puesto vacante o de nueva creación en las oficinas de la Administración Pública, con ello los estudiantes de esta escuela tuvieron garantizado un trabajo al egresar de la misma.

Para el año 1868, durante el gobierno del presidente Benito Juárez todas las escuelas públicas existentes en México adquirieron el carácter nacional, la Cámara de Diputados expidió un decreto en el que se propuso reformar a la Escuela Especial de Comercio por una escuela que sirvió a su vez de Escuela de Administración, por lo que en 1869 cambió su nombre a Escuela Nacional de Comercio y Administración; las materias que se cursaban eran: Aritmética y Correspondencia Mercantil, Contabilidad, Economía Política, Geografía e Historia del Comercio, Derecho Mercantil, Derecho Administrativo, Conocimiento de Efectos nacionales y extranjeros, Idiomas Francés, Inglés, Alemán e Italiano (Facultad de Contaduría y Administración, 1965); como se puede observar la formación que se impartió a los estudiantes era amplia e integral.

Con la llegada del Porfiriato (año 1877) el impulso a las actividades industriales, productivas y comerciales estuvo presente en todo el país. La Escuela, por tanto, recibió los beneficios de una economía mexicana en crecimiento contribuyendo a la formación de especialistas en materia mercantil, administrativa y comercial. Para 1890, se presentó otra reforma a las leyes de educación y la Escuela se consideró como una institución que impartirá estudios superiores, por lo que se le renombra como Escuela Superior de Comercio y Administración en la que se impartió la carrera única de Corredor y que dependió del Departamento Universitario de Bellas Artes de la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, así como de la Universidad (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983).

Esta Escuela además incorporó una nueva forma en la enseñanza de las disciplinas, de acuerdo con la Colección Legislativa Completa de la República Mexicana, “todas la

escuelas primarias mercantiles, como la Escuela Superior de Comercio y Administración, organizarán de tal manera sus clases prácticas, que simulen tan adecuadamente como se pueda todas las operaciones usuales de las casas de comercio y de banca, a cuyo efecto, aun la instalación de dichas clases reproducirá en lo posible las casas comerciales modelo y de instituciones bancarias”, con esta instrucción de tipo práctica se creó un vínculo entre la tarea académica y la práctica de las actividades mercantiles profesionales de la época.

Por su parte, Alfredo Chavero, por entonces director de la Escuela, argumentó que los estudios que se impartían en ella sí debían tener un carácter formal-profesional, por lo que es enviado a la Cámara de Diputados un nuevo proyecto de reforma donde se planteó el establecimiento de las carreras formales de Perito Empleado y Contador de Comercio, para lo que se requirió de la presentación de exámenes comunes y de un examen profesional para otorgar un título profesional a los estudiantes (Facultad de Contaduría y Administración, 1965).

Es a principios del año 1900 que la enseñanza comercial tomó una nueva forma, en el Distrito Federal (capital del país) se reforma la Ley de Enseñanza, en la que se estableció que los estudios comerciales se dividirán en dos grandes bloques: la enseñanza “primaria” y la enseñanza “superior”. En el Artículo 7 de la citada Ley, se estableció que en la Escuela Superior de Comercio y Administración se impartieran las carreras de Contador de Comercio y de Perito Empleado de la Administración Pública, con ello apareció formalmente en el país la Contaduría como profesión con título académico la cual se cursaría en tres años. Posteriormente la Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercio establece también, las carreras de Actuario y la de Profesor de Escuelas

Superiores de Comercio (Facultad de Contaduría y Administración, 1965), con esta última carrera aparece lo que será la incipiente profesionalización de la enseñanza y función docente en el ámbito contable y administrativo.

Con el proyecto de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de 1910, se creó también la estructura académica que debía tener la institución, ésta se cimentaba en Facultades, mismas que se integraban por escuelas en las que a su vez se impartieron los programas de acuerdo con las áreas específicas del conocimiento en aquel entonces. En el caso de los estudios de Comercio y Administración al no ser considerados estudios donde se tuviera como objetivo la investigación, la Escuela Superior de Comercio y Administración no fue contemplada como una facultad dentro de la estructura de la propia Universidad, ya que los estudios que se impartían tenían una orientación eminentemente práctica y técnica y no de investigación, por lo que siguió perteneciendo como Escuela a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (IPN-ESCA).

Para 1917 la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo, tuvo a su cargo la ejecución de políticas necesarias para el fomento de dichas actividades en el país, por ello la Escuela Superior de Comercio y Administración pasó a formar parte de la estructura organizacional de la misma; con este cambio se modificaron también los contenidos de enseñanza creándose un nuevo plan de estudios, una estructura académica diferente y procurando que los profesores que impartían clases, contaran con una formación especializada en los temas del propio plan curricular así como de las formas de enseñanza, por lo que se procuró que los profesores asistieran a cursos de psicología del adolescente y de prácticas escolares (IPN-ESCA).

En 1922, la propia Escuela vuelve a formar parte de la recién creada Secretaría de Instrucción Pública pues desde su naturaleza académica fue considerado más conveniente que se uniera de nuevo a esta Secretaría. Para el año siguiente se incorpora la cátedra de Auditoría al Plan de Estudios para con ello crear una de las innovaciones más importantes de éste y de la enseñanza de la Contaduría en nuestro país (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983).

En los primeros años de las enseñanzas comerciales se contaba con una población estudiantil de poco más de 500 alumnos (García Stahl, 1978) los cuales se formaban en la Escuela Superior de Comercio y Administración y en Escuela Superior de Administración Pública, ésta dependía del Departamento de Contraloría; el entonces Contralor junto con el Rector de la Universidad, tomaron la decisión de unificar ambas escuelas para conjuntar ese número de estudiantes; con este hecho se consolidó la nueva Escuela de Comercio y Administración (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983) de la Universidad Nacional de México, cuyo cuerpo docente estuvo conformado por profesores que pertenecían ambas escuelas y que a su vez eran reconocidos profesionales de la Contaduría, la Contraloría, funcionarios de gobierno, juristas, economistas, políticos, humanistas y autores de los primeros textos de contabilidad en México<sup>42</sup>.

En 1929 es promulgada la Ley Orgánica de la UNAM, estableciéndose con este hecho que la Escuela de Comercio y Administración formará parte de la Facultad de Derecho y

---

<sup>42</sup> Existen algunas discrepancias respecto de la matrícula total de estudiantes para esas fechas, ya que con la fusión de varias escuelas es difícil determinar el número exacto de alumnos que pertenecían a cada escuela, de acuerdo con la Reseña Histórica de los cincuenta años de la FCA la primera inscripción en la Escuela de Comercio y Administración fue de 126 alumnos, pero de acuerdo con otras fuentes consultadas es más recurrente la cifra de 537 inscritos.

Ciencias Sociales, donde se alojaron también a las escuelas de Jurisprudencia y Economía. En ese mismo año es nombrado el C.P. José Felipe León y Ponce, como primer director de la Escuela, recibiendo también en esa misma fecha, autorización del Consejo Universitario para impartir la carrea de Contador Público y Auditor; para ello, se estableció que como requisito de ingreso para cursarla, los alumnos debían contar con estudios de secundaria (Facultad de Contaduría y Administración, 1965).

De los años treinta en adelante la Escuela de Comercio y Administración (ECA) se vio envuelta en varios acontecimientos importantes; desde el cuestionamiento de su permanencia en la Universidad por razones de tipo financiero, hasta la creación de carreras nuevas como la de Ingeniero Comercial que sería el antecedente del Licenciado en Administración (Facultad de Contaduría y Administración, 1965). También se presentó un cambio interesante con respecto a la matrícula; a finales de la década de los años treinta ésta aumentó en tal proporción que propició la búsqueda de sedes que permitieran instalar a una población más numerosa tanto de estudiantes como de profesores. En los años cuarenta, la Escuela cambia de denominación y en concordancia con la Universidad y su carácter nacional, se le da el nombre de Escuela Nacional de Comercio y Administración (ENCA).

Ya como Escuela Nacional se instala su primer Consejo Técnico<sup>43</sup>; se adquiere un inmueble propio donde se dará cabida a la comunidad de alumnos y profesores; se creó

---

<sup>43</sup> De acuerdo con la Ley Orgánica de la UNAM las facultades y escuelas de la Universidad tendrán como órganos de consulta necesaria a los consejos técnicos, formados en cada una de ellas de acuerdo con el artículo 12 de la misma Ley. Los representantes profesores, propietario y suplente, serán designados en elección directa, mediante voto universal, libre y secreto, por los catedráticos con antigüedad mayor de tres años de enseñar en alguna de las asignaturas comprendidas en los grupos que fijará para este efecto en cada escuela, facultad o unidad académica, el consejo técnico correspondiente; durarán en su encargo seis años.



la primera biblioteca, y la carrera de Contador de Comercio y Auditor es re nombrada Contador Público (Facultad de Contaduría y Administración, 1965). Para los años cincuenta se establece como requisito de ingreso para cursarla los estudios de bachillerato, con ello se buscaba elevar el nivel académico de los contadores públicos egresados de la UNAM, equiparando el nivel de exigencia con las demás carreras que en ese entonces se impartían en la máxima casa de estudios del país.

También en la década de los cincuenta se iniciaron los primeros intentos por crear la Licenciatura en Administración de Empresas, ésta tuvo su argumento de creación en la creciente economía que en aquel entonces tenía el país, ello requería de profesionales tanto en la aplicación de conocimientos en asuntos empresariales como en la profesionalización de la enseñanza en temas de administración ya que como parte del proceso del “México moderno, la industria, los servicios bancarios, el desarrollo del comercio y el crecimiento del mercado en general requería de profesionales en esta disciplina”(García Stahl, 1978), así la Dirección de la Escuela y la Universidad respondieron a esa necesidad social en 1955.

---

Serán obligaciones y facultades de los consejeros técnicos:

I. Estudiar y dictaminar los proyectos o iniciativas que les presenten el Rector, el director, los profesores y los alumnos o que surjan de su seno;

II. Formular los proyectos de reglamento de la facultad o escuela y someterlos, por conducto del director, a la aprobación del Consejo Universitario;

III. Estudiar los planes y programas de estudios para someterlos por conducto del director, a la consideración y aprobación en lo general, del Consejo Universitario;

IV. Aprobar o impugnar las ternas que para director del plantel le sean enviadas por el Rector;

V. Hacer observaciones a las resoluciones del Consejo Universitario o del Rector que tengan carácter técnico o legislativo y afecten a la facultad o escuela.

Dichas observaciones deberán hacerse por mayoría de dos tercios de los votos computables del consejo técnico y no producirán otro efecto que el de someter el asunto a la decisión o reconsideración del Consejo Universitario;

VI. Dictaminar sobre el nombramiento de profesores extraordinarios, elaborar los reglamentos especiales complementarios del Estatuto del Personal Académico y ejercer las facultades que éste les confiere.

En un principio se pensó en adicionar a los estudios contables ciertas enseñanzas para complementar la formación en el tema administrativo; sin embargo, por la información obtenida a través de investigaciones académicas, realizadas en instituciones educativas en el extranjero sobre las tendencias en la enseñanza de la Administración, se consideró necesario crear y adaptar un plan de enseñanza de acuerdo con nuestras necesidades e idiosincrasia. Se estableció como premisa, que la Escuela debía crear una nueva carrera de Técnico en Administración (Facultad de Contaduría y Administración, 1965), donde se impartirían conocimientos generalistas y con una enseñanza de tipo práctica.

El proyecto de crear la Licenciatura en Administración tuvo diversas etapas para su formulación, las cuales pasaron por una buena cantidad de consideraciones académicas a fin de determinar su duración, características de ingreso, el tipo de conocimientos teóricos que debían adquirir los estudiantes y de cómo debían recibir la práctica administrativa, solventados todos estos aspectos en 1957 se crea por acuerdo del Consejo Universitario la carrera de Licenciado en Administración de Empresas.

Para 1965 un acontecimiento marcará la vida de la Escuela Nacional de Comercio y Administración de la UNAM, es creada la División de Estudios Superiores en la cual se inició la impartición de los cursos de especialización en forma sistemática para profundizar en conocimientos mucho más específicos de la Contaduría y la Administración. Luego vinieron los estudios de maestría con la concesión de su rango académico; donde además de ofrecer una formación y conocimientos más elevados en las mismas disciplinas, se confió la tarea de preparación en aspectos propios de la enseñanza, para así contar de entre los futuros egresados, con sus propios catedráticos y proveer de

éstos a otras escuelas. Por último, la creación del escalón más alto de preparación, el Doctorado, para formar a los que se dedicarán a la investigación en estas áreas de conocimiento. (Facultad de Contaduría y Administración, 1965). Este acontecimiento marcará el futuro de la Facultad:

Los profesores de la Escuela no podrán contentarse, en el vértigo del trabajo diario, con preparar sus clases, con cultivar sus disciplinas para cumplir honradamente con su papel de catedráticos frente a los estudiantes; tendrán un campo mucho más amplio, un panorama mucho más distante: elevar la categoría a planos superiores. “Y que nadie diga que sólo son carreras técnicas que no admite Doctorados, porque aquí no deba privar el carácter científico, falso; no hay conocimiento humano que ahondado con disciplina mental no requiera conocimientos científicos y no adquiera la categoría científica” (Palabras del discurso pronunciado por el Rector Ignacio Chávez con motivo de la ceremonia de entrega de reconocimientos en 1965).

De lo anterior, la ENCA adquirió su actual nombre: Facultad de Contaduría y Administración (FCA). A partir de su rango como Facultad se llevarán a cabo actividades de formación en los tres niveles superiores: especialidad, maestría y doctorado; además la institución se convirtió en pionera de la enseñanza de la contaduría y la administración modificando y actualizando los planes de estudio para adecuarlos a la realidad nacional. Mención merece en este documento, la creación de una nueva formación profesional; en 1985 el Consejo Universitario autorizó la Licenciatura en Informática que fue “...la respuesta a los planteamientos de la sociedad actual en su constante crecimiento y avance tecnológico” (Memoria 1981-1989, 1989), con esta formación serán tres las carreras profesionalizantes que ofrecerá la Facultad hasta la fecha.

Los alumnos, datos estadísticos desde la Escuela Nacional de Comercio y Administración (1929) hasta la Facultad de Contaduría y Administración (2015).

Para guardar una congruencia de análisis con lo realizado en páginas anteriores en toda la UNAM, se presenta una revisión de la evolución numérica de la institución objeto de estudio, desde su denominación como Escuela y después como Facultad; con ello se pretende dar cuenta de cuál ha sido su crecimiento y de cómo éste, sitúa a la actual FCA, como una de las entidades académicas con mayor demanda, al impartirse dos de las licenciaturas en las que se concentran una gran cantidad de alumnos inscritos.

En 1929 la ENCA contaba con 539 alumnos; para el año 1930 aumentó 34% respecto al año anterior; para 1931 se presenta un decremento de alumnos sobre -14% volviendo a repuntar al 12% en 1932. Es de llamar la atención que en 1933 hay una disminución del -32% respecto del año inmediato anterior para contar con tan sólo 476 estudiantes; para el año siguiente, se vuelve registrar un nuevo decremento, ahora mayor a -46% llegando a contar en las aulas con tan solo 252 estudiantes. Para 1935 aumenta 9% respecto del año anterior y para 1936 el crecimiento va ser de casi 28%; en 1937 el alza será del 56% con relación a 1936 y en 1938, el porcentaje de aumento será del 101%; en 1940 van a ser 1,369 estudiantes en la ENCA, cifra que significó 9% más respecto del año 1939.

Hacia la primera mitad de la década de los cuarenta los aumentos porcentuales en los dos siguientes años serán por arriba del 4%; para 1943 se registró un aumento porcentual del 29% para después generar una disminución del -10% y contar con 1,740 estudiantes en

1944; el año de 1945 contó con 1,927 estudiantes, lo que representó un aumento del 10% con respecto al año inmediato anterior. En la tabla 25, se presenta la evolución anual de la matrícula de la Escuela Nacional de Comercio y Administración (ENCA) del periodo 1929-1945.

Tabla 25. Evolución de la matrícula anual en la ENCA, 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	539	727	625	704	476	254	279	357	560	1,128	1,251	1,369	1,442	1,505	1,949	1,740	1,927
Aumentos/Decrementos Anuales		34.88%	-14.03%	12.64%	-32.39%	-46.64%	9.84%	27.96%	56.86%	101.43%	10.90%	9.43%	5.33%	4.37%	29.50%	-10.72%	10.75%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979.

Haciendo una revisión del comportamiento de la matrícula estudiantil de la ENCA, con respecto al año de la autonomía universitaria, veremos que para 1931 el crecimiento fue menor que en el año anterior creciendo tan sólo el 15% con relación a 1929 para tener una recuperación del 30% en 1932. De 1933 a 1936, se presentó un fenómeno de decremento en la matrícula; en el año 1933, hubo una disminución del -11%, continuado al siguiente año con -52%; en 1935 -48% y en 1936 -33%; ello da cuenta de una disminución porcentual bastante elevada con relación al año de la autonomía. En la tabla 26, se muestra la evolución de la matrícula de la ENCA, respecto al año 1929, periodo 1929 a 1945.

Tabla 26. Evolución de la matrícula anual en la ENCA con relación al año de la autonomía, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	539	727	625	704	476	254	279	357	560	1,128	1,251	1,369	1,442	1,505	1,949	1,740	1,927
Aumentos/Decrementos Anuales		34.88%	-14.03%	12.64%	-32.39%	-46.64%	9.84%	27.96%	56.86%	101.43%	10.90%	9.43%	5.33%	4.37%	29.50%	-10.72%	10.75%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929		34.88%	15.96%	30.61%	-11.69%	-52.88%	-48.24%	-33.77%	3.90%	109.28%	132.10%	153.99%	167.53%	179.22%	261.60%	222.82%	257.51%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959. Cuadros Estadísticos 1929-1979.

En 1937 un ligero aumento del 3% se presentó con respecto al año de 1929; sin embargo, para 1938 el incremento es tal que el aumento porcentual se presentó por arriba del 100%; es de llamar la atención que en 1940 ya se rebasó el 150%; en 1943 el crecimiento con respecto al año 1929 fue del 261%, en 1944 se superó el 222% y en 1945 se llegó al 257% más de estudiantes respecto al año de la autonomía universitaria.

En la tabla 27, se observa el porcentaje del alumnado en la ENCA de acuerdo con el género. Es de notar que la Escuela era un plantel al que asistían en promedio 76% de hombres y el resto eran mujeres; de los años 1933 a 1936, el porcentaje fue aún mayor en cuanto a la participación de alumnos que de alumnas, entre 90 y 93 por ciento para los primeros y entre 10 y 7 por ciento para las segundas. Hacia finales de la década de los treinta e inicios de la década de los cuarenta, los porcentajes oscilaron entre 80 y 86 por ciento de alumnos y entre 14 y 20 por ciento de alumnas. Para 1941-1942, el género masculino representó 77 y 79 por ciento de la población estudiantil respectivamente, para volver a repuntar en los tres siguientes años con 80%, mientras que las mujeres representaron entre 19 y 21 por ciento a mediados de la década de los cuarenta.

Tabla 27. Distribución de la matrícula en la ENCA por género, periodo 1929-1945.

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	539	727	625	704	476	254	279	357	560	1,128	1,251	1,369	1,442	1,505	1,949	1,740	1,927
Aumentos/Decrementos Anuales		34.88%	-14.03%	12.64%	-32.39%	-46.64%	9.84%	27.96%	56.86%	101.43%	10.90%	9.43%	5.33%	4.37%	29.50%	-10.72%	10.75%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929		34.88%	15.96%	30.61%	-11.69%	-52.88%	-48.24%	-33.77%	3.90%	109.28%	132.10%	153.99%	167.53%	179.22%	261.60%	222.82%	257.51%
Hombres	412	521	444	500	440	235	260	322	481	939	1,006	1,089	1,116	1,188	1,562	1,387	1,570
%	76%	72%	71%	71%	92%	93%	93%	90%	86%	83%	80%	80%	77%	79%	80%	80%	81%
Mujeres	127	206	181	204	36	19	19	35	79	189	245	280	326	317	387	353	357
%	24%	28%	29%	29%	8%	7%	7%	10%	14%	17%	20%	20%	23%	21%	20%	20%	19%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Para iniciar la segunda mitad de los años cuarenta, de 1946 a 1948 las menguas en el número de alumnos inscritos en forma anual fueron de -4%, -13% y -6% respectivamente; ya para 1949 la matrícula aumentó 20%, para contar en ese año con casi 1,800 estudiantes. Para inicios de la década de los cincuenta subió 15%, presentándose dos disminuciones en los años 1951 y 1952 de -9 y -12 por ciento, respectivamente; para 1953, la matrícula escaló poco más de 1%; los dos siguientes años 1954 y 1955 registraron también disminuciones negativas, siendo la más significativa la de éste último con menos 20%. En la tabla 28, se muestra la evolución anual del comportamiento porcentual de la matrícula en la ENCA del 1946 a 1960.

Tabla 28. Evolución de la matrícula anual en la ENCA, 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	1,836	1,597	1,497	1,799	2,070	1,879	1,637	1,664	1,661	1,323	2,124	2,718	3,003	3,638	4,436
Aumentos/Decrementos Anuales	-4.72%	-13.02%	-6.26%	20.17%	15.06%	-9.23%	-12.88%	1.65%	-0.18%	-20.35%	60.54%	27.97%	10.49%	21.15%	21.94%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959.  
Cuadros Estadísticos 1929-1979.

Es de destacarse el año 1956 con un aumento del 60% respecto del año inmediato anterior, con esté incremento la matrícula llega a 2,124 estudiantes; en adelante, los aumentos serán

entre 10 y 20 por ciento para alcanzar un alumnado de 4,433 jóvenes en 1960 que representó 21 % más con relación al año 1959.

Siguiendo con el análisis porcentual de crecimiento en la ENCA y tomando como referencia al año de la obtención de la autonomía universitaria (1929); en la segunda década de los cuarenta, en el año 1946, creció 240% para llegar a la cifra de 1,836 alumnos, manteniendo variaciones de progresión en los años subsecuentes. En 1947, la matrícula con relación al año de la autonomía creció 196%; en 1948 se registró 177% de aumento; en 1949 la matrícula rebasó 230% y para 1950, el crecimiento porcentual con relación al año base de análisis creció en más de 280% para contar con poco más de 2,000 estudiantes. En la tabla 29, se muestra la evolución de la matrícula anual en la ENCA, con relación al año de la autonomía de 1946 a 1960.

Tabla 29. Evolución de la matrícula anual en la ENCA con relación al año de la autonomía, 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	1,836	1,597	1,497	1,799	2,070	1,879	1,637	1,664	1,661	1,323	2,124	2,718	3,003	3,638	4,436
Aumentos/Decrementos Anuales	-4.72%	-13.02%	-6.26%	20.17%	15.06%	-9.23%	-12.88%	1.65%	-0.18%	-20.35%	60.54%	27.97%	10.49%	21.15%	21.94%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	240.63%	196.29%	177.74%	233.77%	284.04%	248.61%	203.71%	208.72%	208.16%	145.45%	294.06%	404.27%	457.14%	574.95%	723.01%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959. Cuadros Estadísticos 1929-1979.

Para los años de 1951 a 1954 los aumentos estuvieron por arriba del 200% presentando una igualdad del 208% en 1953 y 1954; hacia 1955 baja a 145% con respecto al año 1929; es hasta 1956 que el porcentaje de crecimiento llegó a casi 300% y es en 1957 que la matrícula de la escuela Nacional de Comercio y Administración rebasará 400% con relación a los alumnos que existían en 1929 año en que la universidad obtuvo su



autonomía. En 1959 el crecimiento es de 574% y ya para el año 1960 aumentó 700% con respecto a 1929, contando para entonces con 4,436 alumnos lo que marcó una gran diferencia con los 539 estudiantes del año base de análisis; ver tabla 29.

En cuanto al comportamiento por género observamos que siguen siendo similares los porcentajes entre varones y mujeres con relación al periodo 1929-1945; para mediados de la década de los cuarenta, el porcentaje de hombres osciló entre 83 y 85 por ciento, mientras que el porcentaje de mujeres varió entre 14 y 17 por ciento. Para la década de los cincuentas los porcentajes correspondientes al género masculino se mantuvieron superiores a 80, oscilando entre el 81 y 85 por ciento, en tanto el género femenino representó porcentajes entre 15 y el 19 por ciento, tal es el caso del año 1954, donde la proporción fue 81% hombres y 19% mujeres; con los datos estadísticos anteriores damos cuenta que ENCA fue una institución a la que predominantemente asistió el género masculino hasta el año 1960. En la tabla número 30, se presenta la distribución porcentual de la matrícula por género entre el periodo 1946 a 1960.

Tabla 30. Distribución de la matrícula en la ENCA por género, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	1,836	1,597	1,497	1,799	2,070	1,879	1,637	1,664	1,661	1,323	2,124	2,718	3,003	3,638	4,436
Aumentos/Decrementos Anuales	-4.72%	-13.02%	-6.26%	20.17%	15.06%	-9.23%	-12.88%	1.65%	-0.18%	-20.35%	60.54%	27.97%	10.49%	21.15%	21.94%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	240.63%	196.29%	177.74%	233.77%	284.04%	248.61%	203.71%	208.72%	208.16%	145.45%	294.06%	404.27%	457.14%	574.95%	723.01%
Hombres	1,525	1,353	1,260	1,542	1,765	1,588	1,360	1,368	1,352	1,085	1,787	2,308	2,519	3,046	3,703
%	83%	85%	84%	86%	85%	85%	83%	82%	81%	82%	84%	85%	84%	84%	83%
Mujeres	311	244	237	257	305	291	277	296	309	238	337	410	484	592	733
%	17%	15%	16%	14%	15%	15%	17%	18%	19%	18%	16%	15%	16%	16%	17%

Fuente: Elaboración propia, con datos de la Agenda Estadística de los años 1959. Cuadros Estadísticos 1929-1979.

En la ENCA las décadas de los sesenta a los ochenta, al igual que en la UNAM, estuvieron caracterizadas por el crecimiento a gran escala en cuanto a la matrícula estudiantil; es preciso recordar además, que a mediados de los sesenta la Escuela se convirtió en Facultad al establecerse los estudios de posgrado, por lo que hubo un incremento de estudiantes en licenciatura y el inicio de una demanda de ingreso a los estudios de posgrado. Para mediados de la década de los setentas y hasta inicios de los ochenta, la entidad académica se convirtió en una de las más demandas en su ingreso por los estudiantes por el interés en ingresar a las carreras de Contaduría y Administración.

Para el año 1961, la matrícula escolar creció en casi 25% con relación al año 1960; para 1965 año en que la Escuela se convirtió en Facultad, el crecimiento porcentual fue del 17% con relación al lustro anterior. Para 1970, el aumento en la matrícula es significativo pues se produjo un incremento en el alumnado del 55% con relación al quinquenio anterior; con este incremento porcentual la Facultad contó con poco más de 10,000 estudiantes.

Para 1975 el incremento fue del 19% con relación a 1970, para contar con poco más de 12,000 educandos; para la década de los ochenta el incremento es de tan solo 4% con relación a 1975 y para 1985 el incremento con relación al quinquenio anterior nada más es del 2%, para contar entonces con 12,840 alumnos en formación. En la tabla 31, se expone la evolución quinquenal de la matrícula estudiantil durante el periodo 1961-1985.

Tabla 31. Evolución quinquenal de la matrícula de la ENCA/FCA periodo 1961-1985.

Año	1961	1965	1970	1975	1980	1985
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración/Facultad de Contaduría y Administración	5527	6467	10030	12024	12575	12840
Aumentos/Decrementos Quinquenales	24.59%	17.01%	55.10%	19.88%	4.58%	2.11%

Fuente: Elaboración propia con datos de:  
 Anuarios Estadísticos UNAM, 1961, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985;  
 Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;  
 Cuadros Estadísticos 1929-1979;  
 Población Escolar UNAM: 1980-2003  
 Portal de Estadísticas Universitarias UNAM .<http://www.estadistica.unam.mx>

Para continuar con un análisis congruente con el año de la autonomía universitaria, veremos que para 1961 la todavía entonces ENCA había crecido 925% con relación al año de la autonomía; para 1965 cuando alcanza el rango de Facultad, el crecimiento porcentual con respecto a 1929 llegó a casi 1100%; en 1970, el crecimiento porcentual fue de poco más del 1700%.

En 1975, en congruencia con la masificación de toda la UNAM, el porcentaje alcanzo 2130% de crecimiento respecto del año de la autonomía; y para el primer quinquenio de los años ochenta, el porcentaje de crecimiento fue de alrededor del 2200%. En tabla 32, se presenta la evolución quinquenal de la matrícula en la ENCA/FCA con relación al año de la autonomía universitario para el periodo 1961-1985.

Tabla 32. Evolución quinquenal de la matrícula de la ENCA/FCA con relación al año 1929, periodo 1961-1985.

Año	1961	1965	1970	1975	1980	1985
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración/Facultad de Contaduría y Administración	5527	6467	10030	12024	12575	12840
Aumentos/Decrementos Quinquenales	24.59%	17.01%	55.10%	19.88%	4.58%	2.11%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	925.42%	1099.81%	1760.85%	2130.80%	2233.02%	2282.19%

Fuente: Elaboración propia con datos de:  
 Anuarios Estadísticos UNAM, 1961, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985;  
 Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;  
 Cuadros Estadísticos 1929-1979;  
 Población Escolar UNAM: 1980-2003  
 Portal de Estadísticas Universitarias UNAM .<http://www.estadistica.unam.mx>

Es importante presentar también la distribución por género que en estas décadas, caracterizaron tanto la ENCA como a la FCA; en los años 1961, 1965 y 1970 el porcentaje que representó el género masculino fue entre 84 y 83 por ciento mientras que el porcentaje de género femenino representó entre el 16 y el 17 por ciento. Para 1975, el género masculino representó 79% de la población estudiantil y las mujeres representaron 21%.

Para inicios de la década de los ochenta los porcentajes por género representaron uno de los fenómenos estadísticos que marcarán a la FCA hasta fechas recientes; el porcentaje de hombres inició una disminución hacia 71% con respecto al lustro anterior, mientras que el porcentaje de mujeres comenzó a crecer para ubicarse en 29%. Para mediados de la década (1985), el aumento en el porcentaje de mujeres llegó 40% del total de los estudiantes, mientras que el 60% restante representó al género masculino. En la tabla 33, se muestra el movimiento porcentual por género que tuvieron la ENCA y la FCA durante el periodo 1961-1985.

Tabla 33. Distribución de la matrícula de la ENCA/FCA por género, periodo 1961-1985.

Año	1961	1965	1970	1975	1980	1985
Total de alumnos inscritos en la Escuela Nacional de Comercio y Administración/Facultad de Contaduría y Administración	5527	6467	10030	12024	12575	12840
Aumentos/Decrementos Quinquenales	24.59%	17.01%	55.10%	19.88%	4.58%	2.11%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	925.42%	1099.81%	1760.85%	2130.80%	2233.02%	2282.19%
Hombres	4,638	5,391	8,392	9,475	8,984	7,677
%	84%	83%	84%	79%	71%	60%
Mujeres	889	1,076	1,638	2,549	3,591	5,163
%	16%	17%	16%	21%	29%	40%

Fuente: Elaboración propia con datos de:

Anuarios Estadísticos UNAM, 1961, 1965, 1970, 1975, 1980, 1985;

Publicaciones Especiales: Series de inscripción general 1924-1975;

Cuadros Estadísticos 1929-1979;

Población Escolar UNAM: 1980-2003

Portal de Estadísticas Universitarias UNAM. <http://www.estadistica.unam.mx>

Continuando con la revisión anual del comportamiento de la matrícula estudiantil en la FCA; para mediados de la década de los ochentas la FCA alcanzó poco más de 15,200 estudiantes lo que representó un aumento del 19% respecto al lustro anterior; para el año 1988, se presenta un decremento de -1% con relación del año inmediato anterior; en 1989 un aumento de por arriba del 1% ubicó a la Facultad con 15,475 alumnos.

Para inicios de la década de los noventa el crecimiento porcentual es del 9%, registrándose decrementos e incrementos diferenciados durante casi toda la década; podemos observar que en el año 1990 el crecimiento fue poco más del 9% con lo cual se llegó a contar con casi 17,000 estudiantes; y para finales de este decenio el porcentaje de disminución mayor se presentó en 1999 con -5% respecto del año inmediato anterior. En tabla 34, se presenta el comportamiento porcentual de la FCA, del periodo 1986 a 2003.

Tabla 34. Evolución de la matrícula anual de la FCA, periodo 1986-2003

Año	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total de alumnos inscritos en la Facultad de Contaduría y Administración	15,286	15,472	15,311	15,475	16,976	16,472	16,920	16,731	16,894	16,834	16,703	15,939	15,519	14,711	12,805	12,396	11,474	11,735
Aumentos/Decrementos Anuales	19.050%	1.217%	-1.041%	1.071%	9.700%	-2.969%	2.720%	-1.117%	0.974%	-0.355%	-0.778%	-4.574%	-2.635%	-5.207%	-12.956%	-3.194%	-7.438%	2.275%

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.  
Series Históricas de Información Universitaria

Es importante destacar que en la FCA, de 1986 a 1998 la matrícula siempre se mantuvo por arriba de los 15,000 alumnos, rebasando en algunos años incluso los 16,000; por lo que podemos decir que durante 13 años la Facultad se caracterizó por una gran población estudiantil en comparación con las décadas anteriores e incluso con otras escuelas o facultades de la UNAM; a partir de 1999, la disminución del porcentaje del alumnado será una tendencia en las estadísticas de la Facultad, para ubicar a la población entre los 11,000 y los 14,000 jóvenes. El año 2000, inició con un decremento en el porcentaje de la matrícula de -13% con relación al año anterior para contar con 12,800 estudiantes; para el año 2001, se presentó otro decremento de -3%, el año 2002 registró -7%, mientras que el año 2003 presentó un aumento del 2%, con respecto al año inmediato anterior.

Si el análisis de crecimiento porcentual lo realizamos con relación a 1929, año de la autonomía universitaria, nos daremos cuenta que en el año 1986 el crecimiento fue de 2735%, teniendo un porcentaje sostenido de alrededor del 2700% hasta el año 1989. Para el año 1990 el incremento porcentual es ligeramente por arriba del 3000% para disminuir a 2950% en el año 1991; durante el periodo 1992-1996 el porcentaje de crecimiento con respecto al año de la autonomía permanece en alrededor del 3000%. A partir del año 1997 inició un descenso porcentual de cien puntos por año, con relación 1929 hasta ubicarse, en 2003 en poco más del 2000%. En la Tabla 35, se presenta la evolución de la matrícula

anual en con relación al año de la obtención de la autonomía universitaria del periodo 1986 al 2003.

Tabla 35. Evolución de la matrícula anual de la FCA con relación a 1929, periodo 1986-2003

Año	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total de alumnos inscritos en la Facultad de Contaduría y Administración	15,286	15,472	15,311	15,475	16,976	16,472	16,920	16,731	16,894	16,834	16,703	15,939	15,519	14,711	12,805	12,396	11,474	11,735
Aumentos/Decrementos Anuales	19.050%	1.217%	-1.041%	1.071%	9.700%	-2.969%	2.720%	-1.117%	0.974%	-0.355%	-0.778%	-4.574%	-2.635%	-5.207%	-12.956%	-3.194%	-7.438%	2.275%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	2735.99%	2770.50%	2740.63%	2771.06%	3049.54%	2956.03%	3039.15%	3004.08%	3034.32%	3023.19%	2998.89%	2857.14%	2779.22%	2629.31%	2275.70%	2199.81%	2028.76%	2077.18%

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. Series Históricas de Información Universitaria

Para continuar con el estudio se incluye un análisis del comportamiento por género de la matrícula en la FCA; en el año 1986, el porcentaje de hombres representó 57% mientras que el de mujeres significó 43%; para 1987, se presentó una disminución de 3% para el género masculino ubicándose en casi 54 y 46 por ciento el género femenino; en 1988, la población estudiantil tuvo un comportamiento de igualdad de 50% en uno y otro género. En 1989 el género masculino disminuyó su presencia hasta quedar 47% y las mujeres 53%.

Es el primer año desde la fundación de la ENCA y como FCA, que el porcentaje de mujeres es mayor al de hombres, lo que nos permite inferir que el nivel de inserción de este género y su formación en las disciplinas cobró gran importancia hacia finales de la década de los ochenta, pues a partir de ese año y hasta mediados de la década de los noventa la disminución en la participación del género masculino será la constante.

Para 1995, la proporción de hombres alcanzó solamente 40% mientras que el porcentaje de mujeres llegó a 60, invirtiéndose las cifras porcentuales del año 1985; es de resaltar que este comportamiento fue permanente hasta el año 2000 en donde mayoritariamente la facultad estuvo compuesta por el género femenino. Hacia 2003 los varones incrementaron su porcentaje de participación a 45% en tanto las mujeres se ubicaron en 55%. En la tabla 36 se muestra la evolución por género en la FCA del año 1986 al año 2003.

Tabla 36. Distribución de la matrícula anual de la FCA por género, periodo 1986-2003

Año	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Total de alumnos inscritos en la Facultad de Contaduría y Administración	15,286	15,472	15,311	15,475	16,976	16,472	16,920	16,731	16,894	16,834	16,703	15,939	15,519	14,711	12,805	12,396	11,474	11,735
Aumentos/Decrementos Anuales	19.050%	1.217%	-1.041%	1.071%	9.700%	-2.969%	2.720%	-1.117%	0.974%	-0.355%	-0.778%	-4.574%	-2.635%	-5.207%	-12.956%	-3.194%	-7.438%	2.275%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	2735.99%	2770.50%	2740.63%	2771.06%	3049.54%	2956.03%	3039.15%	3004.08%	3034.32%	3023.19%	2998.89%	2857.14%	2779.22%	2629.31%	2275.70%	2199.81%	2028.76%	2077.18%
Hombres	8,710	8,330	7,781	7,411	7,963	7,473	7,436	7,122	7,117	6,810	6,553	6,301	6,244	5,882	5,232	5,296	5,099	5,371
%	56.98%	53.84%	50.82%	47.89%	46.91%	45.37%	43.95%	42.57%	42.13%	40.45%	39.23%	39.53%	40.23%	39.98%	40.86%	42.72%	44.44%	45.77%
Mujeres	6,576	7,142	7,530	8,064	9,013	8,999	9,484	9,609	9,777	10,024	10,150	9,638	9,275	8,829	7,573	7,100	6,375	6,364
%	43.02%	46.16%	49.18%	52.11%	53.09%	54.63%	56.05%	57.43%	57.87%	59.55%	60.77%	60.47%	59.77%	60.02%	59.14%	57.28%	55.56%	54.23%

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.

Series Históricas de Información Universitaria

Siguiendo con la revisión anual del comportamiento de la matrícula de la FCA en el último periodo de análisis, encontramos que para el año 2004 un nuevo decremento de -2% se registró con relación al año anterior; en los dos años siguientes los aumentos son del 7 y 1 por ciento para los años 2005 y 2006 respectivamente. A partir del año 2007, se presentaron decrementos por debajo del -1%; para 2009, un crecimiento mínimo de 0.24% se presentó en relación a los dos años anteriores; en el año 2010 vuelve a presentarse un decremento de -3.5% y para 2011, el aumento es del 2.6% respecto del año inmediato anterior. Para los tres años siguientes, el comportamiento siguió siendo de decrementos; en 2012, la disminución fue de -0.85%; en 2013 -1.29% y para 2014 en



decremento es de -0.7%. En la tabla 36, se presenta la evolución de la matrícula durante el periodo 2004-2014 en la FCA.

Tabla 37. Evolución anual de la matrícula de la FCA, periodo 2004-2014

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total de alumnos inscritos en la Facultad de Contaduría y Administración	11,477	12,374	12,618	12,495	12,436	12,466	12,022	12,345	12,240	12,081	11,986
Aumentos/Decrementos Anuales	-2.199%	7.816%	1.972%	-0.975%	-0.472%	0.241%	-3.562%	2.687%	-0.851%	-1.299%	-0.786%

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.  
Series Históricas de Información Universitaria

En concordancia con las revisiones anteriores; en el análisis de la evolución de la matrícula de la FCA con relación al año de la autonomía para el periodo 2004-2014; veremos que en 2004, el porcentaje de crecimiento fue poco más del 2000%; para 2005 y a partir de este año el incremento fue hacia un 2200% con relación al año de la autonomía, continuando este porcentaje hasta el año 2009. Para el año 2010 el porcentaje disminuyó hacia un 2100% creciendo en 2011 al 2190% respecto al año 1929, en el año 2014 el porcentaje de crecimiento con relación al año de la autonomía es de 2123% que equivale a poco más de 11,900 alumnos con los que cuenta la FCA. En la tabla 38, se muestra el crecimiento porcentual de la matrícula estudiantil de la FCA con relación al año de la autonomía del año 2004 al 2014.

Tabla 38. Evolución de la matrícula anual de la FCA con relación a 1929, periodo 2004-2014.

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total de alumnos inscritos en la Facultad de Contaduría y Administración	11,477	12,374	12,618	12,495	12,436	12,466	12,022	12,345	12,240	12,081	11,986
Aumentos/Decrementos Anuales	-2.199%	7.816%	1.972%	-0.975%	-0.472%	0.241%	-3.562%	2.687%	-0.851%	-1.299%	-0.786%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	2029.31%	2195.73%	2241.00%	2218.18%	2207.24%	2212.80%	2130.43%	2190.35%	2170.87%	2141.37%	2123.75%

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.  
Series Históricas de Información Universitaria

Por otro lado, hacia el segundo lustro del siglo XXI, en el comportamiento porcentual por género se presentó en 45% para los hombres y 55% para las mujeres. Del año 2006 al 2008 se incrementó un punto porcentual el género masculino para ubicarse en 46%, mientras que las mujeres se ubicaron en 54%. En 2009 y 2010 los porcentajes para el género masculino se situaron en 47 y 48 por ciento, mientras que las mujeres en 53 y 52 por ciento respectivamente. Para los siguientes 2 años, un nuevo aumento del 1% colocó a la población masculina en 49% y a la femenina en 51%; en 2013 el comportamiento vuelve a ser de 50% por género; para finalmente, en 2014, presentar un comportamiento del 49% de hombres y 51% de mujeres. En la tabla 39, se muestra la evolución por género en la FCA del año 2004 al 2014.

Tabla 39. Distribución de la matrícula anual por género de la FCA, periodo 2004-2014.

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total de alumnos inscritos en la Facultad de Contaduría y Administración	11,477	12,374	12,618	12,495	12,436	12,466	12,022	12,345	12,240	12,081	11,986
Aumentos/Decrementos Anuales	-2.199%	7.816%	1.972%	-0.975%	-0.472%	0.241%	-3.562%	2.687%	-0.851%	-1.299%	-0.786%
Incrementos/Decrementos respecto del año de la autonomía 1929	2029.31%	2195.73%	2241.00%	2218.18%	2207.24%	2212.80%	2130.43%	2190.35%	2170.87%	2141.37%	2123.75%
Hombres	5,138	5,542	5,761	5,804	5,759	5,838	5,762	6,030	6,009	6,076	5,873
%	45%	45%	46%	46%	46%	47%	48%	49%	49%	50%	49%
Mujeres	6,339	6,832	6,857	6,691	6,677	6,628	6,260	6,315	6,231	6,005	6,113
%	55%	55%	54%	54%	54%	53%	52%	51%	51%	50%	51%

Fuente: Elaboración propia con datos de Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.  
Series Históricas de Información Universitaria

La estadística de docentes desde la Escuela Nacional de Comercio y Administración hasta la actual Facultad de Contaduría y Administración.

Para continuar con el recuento de las estadísticas que aporten un marco de referencia sobre la institución objeto de estudio, debemos señalar que para atender a los estudiantes de nivel profesionalizante la ENCA y la actual FCA han contado con una plantilla docente cuyo crecimiento, al igual que su matrícula, ha tenido comportamientos diferenciados a lo largo de su historia. Si realizamos el análisis descriptivo de la numeraria anual de los

docentes en ambas entidades académicas tomando como referencia 1929, veremos que al fundarse la ENCA contaba con 90 profesores (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983), para el año 1931 se advierte un incremento por arriba del 5% para contar por entonces con 95 docentes.

Para el año 1932, se registró una baja hacia el 4% con respecto del año inmediato anterior; en 1933 el decremento es hacia el 15% respecto a 1932 y para 1934 es de llamar la atención que la plantilla docente está compuesta únicamente por 20 académicos, lo que representó una disminución respecto al año anterior del 76%. Esta disminución pudo deberse a la entrada en vigor del Estatuto Universitario de 1934, en donde las facultades van a recibir a las escuelas conforme a las áreas de conocimiento, así la facultad de Derecho y Ciencias Sociales va estar constituida por las Escuelas Nacionales de Derecho, Comercio y Administración y Economía (Mendieta Alatorre & Carrera Stampa, 1983), por lo que es probable que los académicos destinados a la ENCA fueran únicamente los señalados en estas líneas. En la tabla 40 se presenta la evolución de plantilla docente de 1929 a 1945.

Tabla 40. Evolución anual de planta docente de la ENCA, periodo 1929-1945

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de Docentes en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	90	N.D.	95	99	86	20	57	57	75	103	125	150	148	169	179	187	211
% Crecimiento/Decremento Anual			5.56%	4.21%	-13.13%	-76.74%	185.00%	0.00%	31.58%	37.33%	21.36%	20.00%	-1.33%	14.19%	5.92%	4.47%	12.83%

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda Estadística 1959. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. Series Históricas de Información Universitaria

Para el año de 1935, el cuerpo docente registró un aumento del 185%, respecto del año inmediato anterior conservando a los mismos 57 académicos en el año siguiente. En 1937, se presentó un aumento del 31%, para cerrar la década con un 21% con relación a 1938. Para inicios del primer lustro de la década de los cuarenta, se registró un ligero descenso del -1% en 1941; en 1942, se registró un incremento del 14% para contar con 169 académicos, cerrando el primer quinquenio de los años cuarenta con 211 docentes, cifra que representó 12% de incremento con relación al año inmediato anterior.

Tomando como referencia al año de la autonomía universitaria de 1929 para realizar un análisis del comportamiento de crecimientos y decrementos porcentuales de la planta docente, podemos observar, particularmente entre los años 1933 y 1937, una serie de decrementos durante estos años; los más significativos son del año 1934 con -77%, así como los de 1935 y 1936 con -36%. Para el año 1938 y los siguiente siete años, la constante fue el incremento porcentual por año; en 1937, el crecimiento fue de casi 39% y en los dos años siguientes se registraron aumentos superiores a 60%; hacia 1944, se rebasó el 100% para cerrar el primer lustro de los años cuarenta con un incremento del 134% con relación al año de autonomía. En la tabla 41, se muestra el comportamiento de crecimiento de la planta docente de la ENCA entre 1929 y 1945.

Tabla 41. Evolución anual de planta docente de la ENCA con relación al año 1929, periodo 1929-1945

Año	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	1945
Número de Docentes en la Escuela Nacional de Comercio y Administración	90	N.D.	95	99	86	20	57	57	75	103	125	150	148	169	179	187	211
% Crecimiento/Decremento Anual			5.56%	4.21%	-13.13%	-76.74%	185.00%	0.00%	31.58%	37.33%	21.36%	20.00%	-1.33%	14.19%	5.92%	4.47%	12.83%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto al año 1929			5.6%	10.0%	-4.4%	-77.8%	-36.7%	-36.7%	-16.7%	14.4%	38.9%	66.7%	64.4%	87.8%	98.9%	107.8%	134.4%

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda Estadística 1959. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. Series Históricas de Información Universitaria.

Para mediados de la década de los cuarenta la ENCA contó con un cuerpo docente de 232 profesores; para el siguiente año el incremento es del 12.9% conservando este mismo porcentaje el año siguiente; para 1949 se contó con 311 académicos que representaron un 5% más con respecto al año inmediato anterior. Para el primer lustro de la década de los cincuenta, la característica porcentual de comportamiento de la planta docente fue en su mayoría de decrementos, iniciando 1950 con -0.64%; para 1951, el decremento fue de -5.83% mientras que para 1952 es -3.7% y para 1953 -2.1%.

Hacia mediados de la década, (1955) una nueva disminución de -3.2% se vuelve a presentar, contando para entonces con 266 académicos; en los dos siguientes años el crecimiento porcentual fue de 12.7% y 15.33% para 1956 y 1957 respectivamente; llama la atención que en 1958 no hay ningún movimiento porcentual, para cerrar 1959 con -33.8%; ya para 1960, se cuenta con 313 académicos que representaron 36.68% más que el año inmediato anterior. En la tabla número 42, se muestra el comportamiento anual de la planta docente en la ENCA de los años 1946 a 1960.

Tabla 42. Evolución anual de planta docente de la ENCA, 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Número de Docentes	232	262	296	311	309	291	280	274	275	266	300	346	346	229	313
% Crecimiento/Decremento															
Anual	9.95%	12.93%	12.98%	5.07%	-0.64%	-5.83%	-3.78%	-2.14%	0.36%	-3.27%	12.78%	15.33%	0.00%	-33.82%	36.68%

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda Estadística 1959. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.  
Series Históricas de Información Universitaria

Retomando el análisis con respecto al año de la autonomía universitaria, se puede observar que en 1946 el incremento fue 157% superior; para 1947 el aumento fue de 191%; es hacia 1948, que se rebasó el 220% de aumento con relación al año de la

autonomía y para 1949 se alcanzó un crecimiento del 245% con relación a 1929. Para la década de los cincuenta un comportamiento interesante se presentó en los porcentajes relacionados con el año de la autonomía, aun cuando el porcentaje de crecimiento es importante entre un año y otro los porcentajes disminuyen en tal cantidad que en 1953 se alcanzó tan sólo un 204% cerrando el primer lustro de esta década con un crecimiento de tan sólo 195% (casi 10 puntos porcentuales menos que el año inmediato anterior) con relación al año de la autonomía.

Para 1956, el porcentaje de crecimiento respecto al año 1929 fue del 233%; para 1958 la relación es de 284% y para 1959 vuelve a decrecer para ubicarse en 154% con respecto al año de la autonomía. En 1960 el incremento porcentual con relación al año 1929 fue del 247%. En la tabla 43, se muestra la evolución anual de la planta docente de la ENCA, con relación al año de la autonomía universitaria.

Tabla 43. Evolución anual de planta docente de la ENCA con relación a 1929, periodo 1946-1960.

Año	1946	1947	1948	1949	1950	1951	1952	1953	1954	1955	1956	1957	1958	1959	1960
Número de Docentes	232	262	296	311	309	291	280	274	275	266	300	346	346	229	313
% Crecimiento/Decremento Anual	9.95%	12.93%	12.98%	5.07%	-0.64%	-5.83%	-3.78%	-2.14%	0.36%	-3.27%	12.78%	15.33%	0.00%	-33.82%	36.68%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto al año 1929	157.78%	191.11%	228.89%	245.56%	243.33%	223.33%	211.11%	204.44%	205.56%	195.56%	233.33%	284.44%	284.44%	154.44%	247.78%

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda Estadística 1959. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias.  
Series Históricas de Información Universitaria

A partir de 1961 los crecimientos y decrementos de la plantilla docente van a tener un comportamiento diferenciado durante toda la década; comenzó con un -4.7% en el primer año, para el siguiente registró un aumento del 13%; para 1965 un nuevo decremento de -11.2% se registró en el comportamiento de los docentes para llegar a contar en ese mismo año con 285 profesores, es importante recordar que en este año la ENCA, se convirtió en

Facultad de Contaduría y Administración (FCA), por lo que es de llamar la atención que ante este hecho se haya presentado una disminución de los docentes. Para mediados de la década (1966) hay un incremento de 17% para contar con 335 académicos. Otro aumento importante fue el del año 1969 con un incremento del 55% con relación al año inmediato anterior, porcentaje que en términos numéricos significó contar con 532 académicos en la FCA. En la Tabla 44, se presenta la evolución anual de la planta docente de la ENCA y de la FCA, durante el periodo 1961-1979.

Tabla 44. Evolución anual de planta docente de la ENCA/FCA, periodo 1960-1979.

Año	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Número de Docentes	298	337	343	321	285	334	333	343	532	438	545	464	366	544	577	560	497	540	490
% Crecimiento/Decremento																			
Anual	-4.79%	13.09%	1.78%	-6.41%	-11.21%	17.19%	-0.30%	3.00%	55.10%	-17.67%	24.43%	-14.86%	-21.12%	48.63%	6.07%	-2.95%	-11.25%	8.65%	-9.26%

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda Estadística 1959. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. Series Históricas de Información Universitaria

Para inicios de la década de los setenta, la disminución es de -17% lo que llevó a contar con 438 académicos; para el año siguiente, un aumento del 24.4% contabilizó a 545 profesores; en los dos siguientes años decrementos de -14.8 y -21.1 por ciento, fueron el comportamiento de la plantilla; en 1975, la planta docente alcanzó 577 docentes lo que representó 6% más con respecto al año inmediato anterior; durante los dos siguientes años 1976 y 1977, disminuciones de -2.9 y -11.2 por ciento fueron la característica de comportamiento para disponer de 497 profesores. Un incremento del 8.6% se presentó en 1978 con relación al año inmediato anterior para cerrar la década con una disminución de -9.2% dando un registro de 490 académicos en la FCA; es decir, 50 menos que el año inmediato anterior. (Ver tabla 44).

Realizando el análisis respecto al año de la autonomía; en 1961 el crecimiento de la plantilla docente fue de 231%; para los siguientes cuatro años, los porcentajes oscilaron entre 216 y el 281 por ciento. En el segundo lustro de la década, los porcentajes fluctuaron entre 270 y el 280 por ciento; para 1969 se presentó un aumento porcentual significativo con respecto al año de la autonomía de 491%. En los inicios de la década de los setenta el crecimiento con relación al año de la autonomía tuvieron variaciones importantes; en 1971, se alcanzó un aumento del 505%; par los dos años siguientes el aumento fue de 415% y 386% respectivamente; para volver en 1974 por arriba del 500%.

Para mediados de la década de los setenta el porcentaje es de 541% y para 1977 se da un decremento que lo sitúa en 452%, respecto al año de la autonomía. Posteriormente se registró un incremento del 500% cerrando la década de los setenta con un 444% de incremento con respecto al año de 1929. En la tabla 45, se presenta la evolución anual de la plantilla docente durante el periodo 1960-1979 y su relación con el año de la autonomía.

Tabla 45. Evolución anual de planta docente de la ENCA/FCA con relación a 1929, periodo 1960-1979.

Año	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979
Número de Docentes	298	337	343	321	285	334	333	343	532	438	545	464	366	544	577	560	497	540	490
% Crecimiento/Decremento Anual	-4.79%	13.09%	1.78%	-6.41%	-11.21%	17.19%	-0.30%	3.00%	55.10%	-17.67%	24.43%	-14.86%	-21.12%	48.63%	6.07%	-2.95%	-11.25%	8.65%	-9.26%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto al año 1929	231.11%	274.44%	281.11%	256.67%	216.67%	271.11%	270.00%	281.11%	491.11%	386.67%	505.56%	415.56%	306.67%	504.44%	541.11%	522.22%	452.22%	500.00%	444.44%

Fuente: Elaboración propia con datos de Agenda Estadística 1959. Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. Series Históricas de Información Universitaria

Siguiendo con el análisis, para la década de los ochenta y noventa; en la tabla 46, se presenta el comportamiento de cuatro quinquenios de la plantilla docente en la FCA; en el año 1980, la plantilla aumentó 47 % respecto del año inmediato anterior, para el



siguiente quinquenio el aumento fue de 41% y para el año 1990, el crecimiento fue de tan sólo 7% con relación a 1985 para contar con una plantilla docente de 1,095 académicos; para el quinquenio siguiente una disminución de -3.47% se presentó para cerrar con una cifra de 1,057 maestros en 1995.

Tabla 46. Evolución quinquenal de planta docente en la FCA, periodo 1980-1995.

Año	1980	1985	1990*	1995**
Número de Docentes	721	1,022	1,095	1,057
% Crecimiento/Decremento Quinquenal	47.14%	41.75%	7.14%	-3.47%

Fuente: Elaboración propia con datos de \*Informe Anual UNAM 1990

\*\* Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. (SIDEMU)

Series Históricas de Información Universitaria.

Si realizamos el análisis de crecimiento de la planta docente con respecto al año 1929, vemos que en 1980 éste alcanzó un 700%; para el año 1985, el crecimiento fue de 1035% mientras que para 1990 se rebasó el 1100%, y para 1995 el aumento con respecto al año de la autonomía fue de 1074%.

Es de destacar que el año 1985 marcó un gran crecimiento del cuerpo académicos de la FCA con un aumento de 300 profesores entre este quinquenio y el anterior, pues de contar con 721 docentes en 1980, para el año 1985 se contó con 1,022. En la tabla número 47, se presenta la evolución quinquenal de la planta docente con relación al año 1929 de la autonomía universitaria.

Tabla 47. Evolución quinquenal de planta docente en la FCA con relación a 1929, periodo 1980-1995.

Año	1980	1985	1990*	1995**
Número de Docentes	721	1,022	1,095	1,057
% Crecimiento/Decremento Quinquenal	47.14%	41.75%	7.14%	-3.47%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto al año 1929	701.11%	1035.56%	1116.67%	1074.44%

Fuente: Elaboración propia con datos de \*Informe Anual UNAM 1990

\*\* Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. (SIDEMU)

Series Históricas de Información Universitaria.

Durante los últimos 20 años la Facultad de Contaduría y Administración ha contado con una planta docente que oscila entre los 1,100 y los 1,200 académicos, salvo en los años 2000 y 2001, donde la cifra disminuyó a 1,078 y 1,085 docentes respectivamente<sup>44</sup>. Es de destacarse que el año 1996 inició con un crecimiento del 17% respecto del año inmediato anterior; para 1998 un decremento de menos de -6.9% se presentó en el comportamiento de la planta docente; para los siguientes años los aumentos porcentuales oscilaron entre el 1.61 y 4.80 por ciento, exceptuado el año 2000.

A mediados de la primera década del siglo XXI un aumento del 3.17% hace que la planta docente llegue a contabilizar 1,236 académicos; para el año 2007 decrece 6.36% y para los dos siguientes años las disminuciones anuales fueron de -2%. En el año 2010 un aumento del 4.93% hizo contar con 1,213 profesores; en 2012 una disminución de -9.6% reduce la plantilla a 1,135 académicos y para el año 2014 un incremento del 8.8% con respecto al año inmediato anterior lleva a la FCA a contar con 1,267 profesores. En la

<sup>44</sup> Es probable que la salida de algunos docentes fuera también consecuencia de la huelga estudiantil de la cual se ha hecho referencia páginas atrás en el presente documento.

tabla número 48, se presenta el comportamiento de los crecimientos y decrementos anuales entre los años 1996 al 2014.

Tabla 48. Evolución anual de planta docente en la FCA, periodo 1996-2014.

Año	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Número de Docentes	1,242	1,275	1,186	1,271	1,078	1,085	1,125	1,179	1,198	1,236	1,289	1,207	1,180	1,156	1,213	1,256	1,135	1,164	1,267
% Crecimiento/Decremento Anual	17.50%	2.66%	-6.98%	7.17%	-15.18%	0.65%	3.69%	4.80%	1.61%	3.17%	4.29%	-6.36%	-2.24%	-2.03%	4.93%	3.54%	-9.63%	2.56%	8.85%

Fuente: Elaboración propia con base en: Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. (SIDEMU)  
Series Históricas de Información Universitaria.

Finalmente si el análisis lo realizamos de la década de los noventas hasta el año 2014 con relación al año 1929, año de la autonomía universitaria; tendremos que en 1996, el crecimiento porcentual fue del 1280%, al siguiente año aumenta a 1316%. En 1998 el incremento es de 1217% con relación al año de la autonomía, para cerrar la década de los noventa con 1312%. En el año 2001 se presentó una disminución con respecto a años anteriores para ubicarse en 1097%; para los dos siguientes años el crecimiento porcentual con respecto al año 1929 en sobre el 1100%.

Para el periodo comprendido de 2003 al 2005 los crecimientos porcentuales con respecto al año de la autonomía son de 1200%; para el 2006 se registra una crecida del 1332% con relación al año 1929; los dos siguientes años vuelve el porcentaje de 1200%, para descender a 1184% en el año 2009; por dos años consecutivos (2010 y 2011) se coloca en 1200%. Para los años 2012 y 2013 el crecimiento porcentual fue de 1161 y 1192 por ciento respectivamente; el periodo de revisión se cierra con el año 2014 y su incremento del 1300% con relación al año 1929. En la tabla número 49, se presenta la evolución anual de la planta docente de la facultad con relación al año 1929 en el periodo 1996-2014.

Tabla 48. Evolución anual de planta docente en la FCA con relación al año 1929, periodo 1996-2014.

Año	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Número de Docentes	1,242	1,275	1,186	1,271	1,078	1,085	1,125	1,179	1,198	1,236	1,289	1,207	1,180	1,156	1,213	1,256	1,135	1,164	1,267
% Crecimiento/Decremento Anual	17.50%	2.66%	-6.98%	7.17%	-15.18%	0.65%	3.69%	4.80%	1.61%	3.17%	4.29%	-6.36%	-2.24%	-2.03%	4.93%	3.54%	-9.63%	2.56%	8.85%
% de Crecimiento de la planta docente con respecto al año 1929	1280.0%	1316.7%	1217.8%	1312.2%	1097.8%	1105.6%	1150.0%	1210.0%	1231.1%	1273.3%	1332.2%	1241.1%	1211.1%	1184.4%	1247.8%	1295.6%	1161.1%	1193.3%	1307.8%

Fuente: Elaboración propia con base en: Sistema Dinámico de Estadísticas Universitarias. (SIDEMU)  
Series Históricas de Información Universitaria.

Con el análisis anterior damos cuenta que de las décadas de los sesenta a los noventa la FCA creció a tal dimensión, que los docentes tuvieron que realizar su tarea académica de formación atendiendo a una gran cantidad de alumnos y aun cuando en los últimos 15 años el número de educandos que deben ser atendidos ha disminuido, se hace necesario reflexionar sobre el tipo de académicos con que se cuenta, cómo llevan a cabo su función, qué características o habilidades docentes y profesionales poseen, qué significa para ellos la tarea docente, así como los resultados que han obtenido de su ejercicio formador, para lo cual es necesario revisar los elementos teórico-conceptuales de estos temas para dar un marco a esta actividad fundamental de la universidad que es la función docente.

## Capítulo III. La función docente su vínculo con la formación, actualización, profesionalización y evaluación, referentes conceptuales.

### 1. Educación y formación

Educación y formación no son sinónimos, aunque en la práctica o en el uso cotidiano aparezcan como tales; para aclarar esta concepción diremos, por ejemplo, que es común oír que se inscribe a un niño a determinada escuela para que “tenga una buena formación”, aunque podría decirse también “para que tenga una buena educación” y significaría lo mismo.

Pero otros casos muestran que el uso indiferenciado ya no es tan sencillo; así, algunas universidades imparten la carrera de ciencias de la educación y nos parecería extraño, por decir lo menos, oír que alguien estudia ciencias de la formación. Más aún, algunos campos del saber y de la práctica social preferentemente utilizan la palabra formación, para referirse al modo de acceso al conocimiento de ese campo. Tal es el caso de la formación psicoanalítica o formación docente. Allí sería muy raro decir educación docente o enseñanza docente. Estos ejemplos nos dan una idea que se trata de procesos diferentes y que por tanto importa delimitar a la formación como un proceso de preparación para el ejercicio docente, por un lado, y para el ejercicio de determinada profesión, por otro.

Conviene citar a Pablo Latapí, educador mexicano, quien discurre sobre el tema educativo y de manera particular reflexiona sobre el educar y ¿para qué?; expone que los fines educativos han preocupado a los hombres desde la remota antigüedad y sigue siendo una

preocupación pues esta es la pregunta fundamental de la filosofía de la educación. El autor apunta tres razones para la reflexión de dicho cuestionamiento, el primero se da debido al carácter transgeneracional de nuestra especie: cada generación hereda una cultura de la anterior; se apropia de ella, la renueva, la recrea y la transmite a la siguiente; de tal modo que las culturas son, en esencia, dinámicas y cambiantes. Lo que es válido para una generación no lo es del todo para la siguiente, y la educación intencional da por sentado que le corresponde determinar qué es válido y transmitirlo a la generación siguiente (Latapí Sarre, 2009), por tanto, esta es la primera razón para recapacitar sobre el educar y ¿para qué? así como del papel que juega la función docente en este traspaso cultural.

Por otro lado, la segunda razón que da Latapí Sarre para reflexionar sobre el “educar”, es su concepción de que el ser humano es esencialmente plástico, flexible, maleable, elástico y cita para apuntar su idea, a Nietzsche quien expresa que como colectividad somos especie abierta “no fijada” que avanza en la historia para buscar la realización; y retoma que como individuos estamos abiertos a múltiples posibilidades de desarrollo y éste no es fijo; la educación se inicia en cada niño cuando éste se incorpora a la formación primaria para ir desarrollando las posibilidades formativas hasta llegar a la universidad, realizando este trayecto formativo a lo largo de su vida por voluntad propia o por que las circunstancias lo lleven a ello; en esta concepción, el docente universitario llega a esta actividad por determinadas situaciones, coyunturas o por propia convicción para ejercer la función docente, formar a otros y por consiguiente para su propia realización.

En su tercera razón para reflexionar sobre el educar, surge del medio en que vive cada generación y se relaciona más con la educación básica (la que es obligatoria para los niños

y jóvenes de un país) que pretende preparar a los futuros ciudadanos, la que aspira a moldear la mente, los criterios morales y aún los sentimientos y deseos de todos. A las instituciones educativas se les pide que eduquen para la paz, porque comprobamos que perduran nuestras violencias; que eduquen para preservar el ambiente porque estamos destruyendo al planeta, que eduquen para la democracia porque no sabemos vivir en colectividad y, por supuesto, que eduque para dominar los lenguajes fundamentales, la comprensión del mundo, el pensamiento científico, la globalización, los derechos humanos y la identidad nacional (Latapí Sarre, 2009).

Todas las tareas presentadas por Latapí en su tercera razón, no sólo están presentes en la educación inicial de los niños o jóvenes, estas perduran a lo largo de la formación de los individuos, deben forjarse y sellarse en la formación profesional que se ofrece en la universidad, ya que los saberes profesionalizantes dan respuesta a las problemáticas de la sociedad, así como de las generaciones que en ella transitan; pero además para un docente universitario su función tendrá doble responsabilidad: ser un profesional de su disciplina y un profesional en la reflexión de para qué educar, para lo cual requiere él mismo, de una formación amplia y continua.

Con las reflexiones anteriores, damos cuenta que algunos autores que abordan el tema de la formación usan el término como un sinónimo de educación, a veces como una forma más profunda o referida a lo más valioso y complejo de la educación: la formación de los individuos; y otros, la utilizan ligada al campo específico del desempeño, lo que le confiere sentido y le aporta contenido. Según (Honoré, 1980) es frecuente que se hable globalmente de la formación en el transcurso de una actividad o refiriéndose a ella, la

institución que la organiza la presenta asociándole otra palabra (en... o para...), todo ocurre como si la formación no tuviese existencia más que con relación a un contenido o a una actividad, nos apunta este autor.

Etimológicamente, la palabra educación procede del latín *educare*, que significa “criar, nutrir o alimentar”, y de *exducere*, que equivale a “sacar, llevar o conducir desde adentro hacia fuera”. De acuerdo con (Rodríguez López, 2000) esta doble etimología ha provocado el nacimiento de dos acepciones que, en principio, aparecen como opuestas y comparten tanto el concepto de educación como el de formación. En la primera definición, la educación es un proceso de alimentación, de acercamiento desde fuera; en la segunda, se trata de una conducción, de un encausamiento de las disposiciones ya existentes en el sujeto para su uso hacia afuera. Por otro lado, la palabra formación proviene de la raíz latina *formare*, lo cual significa “hacer algo dándole la forma que le es propia”; es un proceso que provoca la aparición de algo que no existía; cuando una persona adquiere un desarrollo, una actitud o una habilidad obtiene una formación.

De acuerdo con Rosales, en Francia e Italia el concepto de formación se emplea para referirse a la educación, preparación, enseñanza, etcétera; en los países anglosajones el término significa educación o entrenamiento. En éstos, como en el resto de los países del mundo, la formación puede entenderse como una función social de transmisión de conocimientos, habilidades y competencias suficientes para que los sujetos se integren a las actividades de producción de bienes, servicios y de cultura en general (Aragón Melchor, Méndez Barriga, & Morales Reyes, 2013).



Para Marcelo García, citado por Rosales; “la formación puede entenderse como un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de la maduración interna y las posibilidades de aprendizaje de experiencias de los sujetos”; por lo que el propio Rosales concluye que formación tiene un sentido muy amplio que se refiere al proceso de conducción, adiestramiento e instrucción, orientado a la valorización técnica, humana y cultural; tiene que ver entonces con el conjunto de actividades indispensables, previamente seleccionadas mediante las cuales se transmiten al individuo los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para desempeñar una función o profesión de interés social, empresarial e institucional.

Para Aragón (2013), desde la perspectiva de los modelos pedagógicos, se ha considerado la formación como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de determinada función, en este caso, la docencia, por lo que damos cuenta nuevamente que formación docente y función docente son un vínculo que tienen como propósito la enseñanza.

Por otro lado, es de destacarse que la formación del profesorado está inmersa en un proceso permanente circunscrito en el campo de la educación de los adultos y de las ciencias de la educación (Ferrerres & Imbernón, Sin Fecha); incluso dentro de la formación permanente existen una serie de términos muy utilizados y sinónimos que hacen referencia a esta actividad tales como: educación permanente, formación permanente, formación continua, formación en ejercicio, formación técnico-profesional, entre otros; de lo anterior se desprende que se considera a la formación permanente del

profesorado como un subsistema específico de formación, que se dirige al perfeccionamiento de la tarea docente con la finalidad de conseguir un mejoramiento de ésta que le permita adecuarse a los cambios científicos y sociales de su entorno; la formación pretende que el profesorado se cuestione a partir de su propia práctica, las teorías sustentadoras de la función docente como eje fundamental de su propio desempeño.

Partiendo de todos los conceptos anteriores (educación y formación), el ejercicio de la función docente universitaria requiere de las dos concepciones, la de educación en un campo disciplinar y la de formación didáctico-pedagógica para su transmisión, ya que ambas instruirán al docente (nutrirán), ofreciéndole un desarrollo de facultades cognitivas, intelectuales y técnicas que posteriormente utilizará (sacará), para el perfeccionamiento de una actividad en la cual será apto o adquirirá la habilidad. La docencia adopta entonces diversas características educativas o formativas, que se manifiestan en los hechos, cuya observación detallada muestra que la práctica docente es heterogénea, que no se ajusta a un modelo uniforme de trabajo pues la enseñanza varía de una disciplina a otra.

## 2. La función docente y la formación docente.

La función docente es una de las actividades sociales más importantes en el desarrollo de la humanidad, la docencia es considerada por varios autores y estudiosos del tema como difícil, compleja, ardua, intrincada e incluso poco valorada desde el punto de vista económico. En el caso de la docencia universitaria y los profesores responsables de ésta,

desarrollan otras serie de actividades o desempeño de roles que hacen todavía más difícil el ejercicio de su función, ya que antes de ser docentes son profesionales en alguna rama del conocimiento —lo que representa en muchos casos, su actividad productiva en el mercado laboral y de la cual obtienen sus ingresos económicos— en la que formarán a jóvenes que se encuentran en una etapa formativa y de adquisición de conocimientos científicos y técnicos que les permitirán ejercer una profesión, lo cual es responsabilidad de los docentes.

Formar a otros seres humanos y profesionales a través de la función docente, nos hace reflexionar sobre la responsabilidad que tiene la universidad y quienes en ella enseñan, los docentes y su ejercicio juegan un doble papel, transmitir los conocimientos técnicos o científicos para resolver los problemas y para que los alumnos se formen en el plano profesional pero también en el plano personal, por lo que el profesor es un agente de cambio que debe buscar los medios más adecuados para formar personas íntegras y útiles a la sociedad.

En la actualidad la función docente universitaria es vista y estudiada desde muy diversos ángulos, los cuales tienen que ser examinados por los estudiosos del tema para poder entender el trabajo de los catedráticos y la trascendencia del mismo hacia los receptores de éste: los alumnos y la institución. De lo anterior, emerge una manera de caracterizar el quehacer de los profesores para entonces ocuparse desde lo institucional en ellos y en la búsqueda de una función más fructífera, por ello (Ferrerres & Imbernón, Sin Fecha) plantean que la función docente abarca diversas tareas en las que es necesario reflexionar para clasificarlas y emprender acciones que beneficien su cometido, preguntase ¿cuáles

son sus condiciones de trabajo?, ¿qué formación profesional tienen?, ¿qué piensan de sus alumnos y su forma de aprender?, ¿qué y cómo realizan las tareas cotidianas de esta función?, ¿qué tipo de preparación han recibido para desarrollar la tarea educativa?, ¿cómo se relacionan con otros docentes?, ¿cuánto tiempo dedican a la labor docente?, ¿cómo conciben y conceptualizan a la docencia?, ¿cómo valoran el desempeño de su función docente? Y otras interrogantes más pretenden describir la identidad de un colectivo que es parte fundamental de la universidad y de las reflexiones que sobre la educación en este ámbito deben realizarse.

Para ejercer la función docente universitaria no basta con conocer de una disciplina, se requiere de un conjunto de particularidades tanto personales como profesionales para llevarla a cabo, que incluye el poseer una cierta vocación e interés por preparar al estudiante en una profesión en particular. Como vimos líneas atrás, la palabra enseñar de raíz latina, significa “hacer que alguien aprenda algo, mostrar la forma”; por tanto, un docente muestra a sus educandos la forma de realizar algo o de ejercer una actividad o profesión; pero ¿quién le enseña al maestro a enseñar ese algo?

Esta es una pregunta difícil de responder ya que implica a la propia tarea de enseñar, la cual se dirige a un grupo social en el cual conviven diferentes tipos de formaciones, personalidades, intereses, apreciaciones sobre el tema, grupos humanos, complejidad de las disciplinas, conocimiento del proyecto educativo, la institución donde se realizará el ejercicio docente, entre otros aspectos, lo que hace complicada la dinámica de “enseñar a enseñar”. Es aquí donde el profesor universitario requiere de una preparación que le

provea de metodologías, técnicas o herramientas didáctico-pedagógicas que le auxilien en su misión.

Si bien es cierto, que para ejercer la educación superior se requiere del conocimiento y la formación académica-profesional en una cierta disciplina, también lo es el que la mayoría de los egresados de las licenciaturas en nuestro país, que se incorporan al trabajo docente, no poseen una preparación mínima básica para ejercer la docencia, pues en la gran mayoría de los currículos no se incluyen asignaturas que les permitan adquirir los conocimientos y las habilidades para el desempeño de esta tarea (salvo aquellas profesiones como la psicología educativa o pedagogía) con lo cual, esta actividad se hace un tanto improvisada, poco reflexiva y repitiendo modelos que pueden obstaculizar la enseñanza y el aprendizaje; de lo anterior se desprende: es indispensable que quien se dedica a la función docente en la educación superior se instruya didáctica y metodológicamente en la tarea de enseñar y esta preparación se realiza por medio de la “Formación Docente”.

La formación se entiende del surgimiento de un cierto tipo de persona que condensa fragmentos particulares de experiencia, es decir, la superación de la contradicción sujeto-objeto, en la medida que la persona y solamente ella sintetiza estas dos entidades, utiliza activamente los momentos pasivos de su experiencia y observa su actividad y las de los demás para una propia formación (Furlán, 1987); en este sentido la formación atiende no nada más a los saberes disciplinares, sino que entiende a la formación como un proceso que se da con el paso de tiempo mediante la práctica continua, la experiencia y una retroalimentación.

Durante mucho tiempo, la enseñanza superior fue considerada una actividad relativamente sencilla que cualquier profesional en ejercicio y con experiencia la podía desempeñar; en la actualidad, a partir de concebir el conocimiento pedagógico como una actividad compleja y dinámica, que se construye con los otros y que va más allá de la mera transmisión de conocimientos y el dominio de éstos por parte del docente, se requiere de una formación específica en el campo de la didáctica y la pedagogía, así como de un compromiso y una actitud profesional por parte de quien ejercerá la docencia (Fernández Pérez, 2013).

La educación, y por tanto, la función docente, son concebidas como procesos sociales, históricamente determinados, cuya complejidad exige, para su ejercicio y análisis, del concurso de diversas disciplinas y áreas del conocimiento (Pérez Rivera, 1987). Como procesos sociales, la educación y la docencia no son ajenas a la discusión filosófica, política e incluso ideológica, por lo que los procesos de formación del profesorado inician a los docentes en este examen y en la reflexión de la importancia del quehacer educativo.

La docencia, entendida como una de las tres funciones sustantivas de la universidad, es el proceso por medio del cual se forman profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad. Sus componentes fundamentales son el profesor, el alumno, los contenidos curriculares y el vínculo pedagógico en un contexto social dinámico y cambiante; todo ello se expresa, orienta y concreta en los currículos respectivos. La docencia, como proceso educativo, es la expresión de una práctica social que se da en momentos y condiciones determinadas y diferentes. Como práctica, la docencia se inscribe en un fenómeno educativo social global, por lo que no se reduce a la

relación entre el profesor y alumnos en el aula, taller o laboratorio, la docencia trasciende hacia fuera de la institución; de ahí la importancia de la vinculación y la extensión que también se realiza en el contexto de la función docente.

La función educativa es la concreción de las determinantes sociales, históricas, teóricas, epistemológicas, psicológicas y didácticas que la configuran, por lo que para su ejercicio se requiere un enfoque integral, multirrelacional y multidisciplinario. La docencia conlleva la construcción, la transmisión y la apropiación del conocimiento y por tanto, tiene su manifestación principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje; éste, si bien requiere de una propuesta plasmada en el currículo y de una dirección ejercida por el profesor, también propicia un espacio en el que el profesor aprende a la vez que enseña y el alumno enseña a la vez que aprende propiciando con ello un proceso de reflexión de su propia práctica (Torres Carrasco, 2005).

La docencia universitaria es una práctica educativa mediante la cual se promueve el aprendizaje de un área determinada del conocimiento. Además de que el docente domine el campo disciplinar correspondiente, como se ha mencionado, es necesario que cuente con una formación en el área educativa que le permita construir por un lado, un marco teórico-conceptual y metodológico con el cual organizar su materia –objeto de la enseñanza–; por el otro, le permita seleccionar y diseñar materiales didácticos *ad hoc*, introduciendo formas de enseñanza adecuadas y de evaluación a fin de propiciar condiciones para la reconstrucción del conocimiento por parte de los alumnos.

La ausencia de conocimientos teóricos y metodológicos, sobre el proceso educativo, puede convertir a la práctica docente en un ejercicio basado en ideas primarias, insuficientemente razonadas conducentes a una docencia reproductora de prácticas cotidianas que propician la pasividad de los estudiantes. La función docente debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúen con el objetivo de alcanzar un conocimiento específico en una disciplina, así como su lógica de construcción en un constante proceso de análisis, reflexión y autoevaluación.

Sin embargo, todas las consideraciones anteriores no tendrían sentido si en un momento dado no se emprenden acciones organizacionales para transformarlas en elementos positivos. Es aquí donde los docentes y las instituciones educativas deben coordinarse para reconsiderar el quehacer docente; las instituciones, en particular, pueden mejorar sustancialmente las condiciones tanto académicas como administrativas, para ofrecer a los docentes la formación inicial y permanente que requieren en la realización de la función educativa, aprovechando para ello, la oportunidad de aproximarse a las tecnologías y a las temáticas tanto educativas como pedagógicas acordes a las disciplinas a impartir.

Adicionalmente, otro de los caminos para transformar la educación superior se construye mediante acciones que propicien el interés de los profesores por formarse. Esta formación se entiende como la inserción de los docentes a programas académicos institucionales que van desde los posgrados (especialidades, maestrías o doctorados) en educación, hasta cursos, seminarios, talleres, diplomados, etc. que les provean de los elementos teóricos y



metodológicos para impartir cátedra, propiciando en ellos una educación y formación profesional en el campo educativo.

Para (Díaz Barriga, 1996), formación suscribe un proceso mucho más amplio en el sujeto; formación pedagógica hace referencia a una formación integral en la educación como disciplina, la cual forma parte de las ciencias sociales; en este orden de ideas quien realice una función docente debe poseer una cultura pedagógica y educativa producto de los programas de formación de profesores; sin embargo también afirma que estos programas han tenido un carácter instrumental, sin llegar a una inserción intelectual en el campo; es decir, que se logre debatir sobre las diversas metodologías, teorías y lógicas del campo educativo.

Lo que hay que destacar aquí es que ya no se trata de la educación que ofrecen las escuelas, sino de los conocimientos que el docente personalmente elige y solicita; lo que él requiere para una finalidad propia que en este caso es la labor docente, aunque ésta coincida o no con la que se pretende en un proyecto ofrecido por una “X” institución o universidad. El proceso se ha invertido ahora; ya no es la escuela o el maestro quienes ofrecen el saber y marcan la trayectoria o la formación; ahora, quien se forma decide y participa activamente en un proceso, referido esto no sólo a quienes han terminado la educación formal –una carrera– sino que incluye a quienes están en el curso de un proyecto docente.

Con lo anterior, se hace necesario delimitar que la noción de formación trata de un aspecto complementario de la educación; en muchos casos, la acción se convierte en un proceso

de decisión personal, a partir de un proyecto propio que el sujeto establece a través de varios procesos y mecanismos de auto aprendizaje, que también es indispensable hacerlo en compañía de otros iguales para propiciar la reflexión, el análisis y el intercambio de propuestas adecuadas para un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con ciertas disciplinas.

Moreno Olivos (2012), realiza un planteamiento importante para fundamentar la necesidad de la formación docente en el ámbito universitario: “si los buenos profesores no nacen, se hacen” esta afirmación, se basa en casos singulares en los que se ha observado a personas dotadas de ciertas capacidades innatas para la buena enseñanza, que tienen éxito en el oficio sin haber recibido una formación expreso para la docencia. Por supuesto pueden darse los casos en donde alguien posea cualidades extraordinarias para el ejercicio docente sin haber recibido una preparación didáctico-pedagógica o lo que es lo mismo “los profesores nacen”; pero ello, no es la generalidad de quien se incorpora a esta tarea, para su práctica se requiere de un proceso formativo que provea a quienes la ejercerán de las técnicas, las metodologías y las herramientas necesarias para llevarla a cabo.

Para comprender lo que significa la formación docente, es necesario revisar sus diferentes concepciones. Como se presentó líneas atrás, es frecuente encontrar en textos o diccionarios la sinonimia entre educación y formación, ya sea por su utilización indistinta, o por su concurrencia en la elaboración de definiciones; sea como fuere y aunque sus significados no sean enteramente iguales, comparten la carga y la problemática de su

significado, por lo que es necesario diferenciarlos para trabajar únicamente con el concepto de formación que es el que interesa para el presente trabajo de investigación.

De lo anterior, conviene hacer referencia a lo que señala (Fernández Pérez, 2013): la formación docente no se refiere únicamente al aprendizaje que se recibe en la escuela normal o en los institutos especializados, ni en los cursos de capacitación o actualización; sino puede entenderse que la formación docente es un proceso amplio, en el que se considera tanto la preparación formal como la preparación informal. Si bien esto se reconoce, se han logrado establecer algunos modelos didácticos de la práctica docente, de los cuales el más recurrente es el enfoque tradicional. Para algunos profesores universitarios en ejercicio académico, la docencia se concibe como una transmisión de conocimientos para la formación de futuros profesionales (Chehaybar y Kuri, 2003), lo cual corresponde al modelo tradicional de la enseñanza, donde el sujeto que enseña, domina un área del conocimiento o del saber, posee experiencia profesional en ello, es un maestro o experto de su arte y sus conocimientos son deseables para otros; los alumnos en formación.

Siguiendo con (Fernández Pérez, 2013) se entiende a la formación docente como un proceso de concientización y reflexión sobre la acción de los docentes, por lo que se les debe considerar con un elemento clave y la figura principal para lograr la calidad de la enseñanza, de igual forma es necesario que el docente se conciba como un agente de cambio activo y crítico, capaz de responder y buscar respuestas a la problemáticas que enfrente en su quehacer diario.

Por otro lado, los propósitos de la formación docente aluden también a los modelos de ésta que existen. En un breve recuento se habla de tres modelos: a) Formación tradicional, b) Formación tecnocrática y c) Formación crítica. Desde el surgimiento de las universidades en la Edad Media, el docente ejerció un papel muy importante en la enseñanza, pues éste era el poseedor de los conocimientos que para otros eran deseables, el profesor dominaba su saber, la técnica y el arte de un cierto oficio y la docencia era considerada como tal. En el enfoque tradicional de formación se hace una separación entre la teoría y la práctica; sobreponiendo la primera por encima de la segunda ya que se consideran dos momentos distintos en el proceso del conocimiento (Fernández Pérez, 2013).

Los profesores con formación en este modelo tienden a separar los contenidos de la disciplina a enseñar, así como a una fragmentación del conocimiento, hacen una disociación de la teoría y la práctica, la concepción del conocimiento que tienen los docentes es que se transmite por medio de la palabra en donde el docente es el poseedor de la información. La función docente y su ejercicio se aprenden a través del trabajo conjunto con otro “maestro”, por ensayo y error, por la observación y la imitación o la repetición de algún modelo referente.

En este enfoque tradicional, la formación docente se caracteriza por mantener a los docentes como los poseedores del conocimiento y la transmisión de éste, lo importante es dominar el método, la o las técnicas, ya que a través de ello pueden dominar al grupo de educandos apoyándose en aspectos tales como el control y la disciplina (en términos de conducta) mediante la autoridad para mantener el orden y una jerarquía sobre el

alumno. Es de destacar que la gran mayoría de los programas formativos iniciaron con esta concepción pues era una forma de garantizar el *statu quo* del docente y de su actividad educativa.

La formación tecnocrática surge hacia los años setenta; de manera particular en América Latina y en México, tiene un gran auge dada las condiciones de masificación en la educación superior, acompañado de este fenómeno se hizo indispensable considerar a la calidad educativa como un elemento primordial para lo cual había que formar a los docentes bajo una doble perspectiva; por un lado se pretendió la formación para el ejercicio de la docencia y por el otro, la actualización de los docentes<sup>45</sup> en los ámbitos disciplinares; este enfoque formativo responde, por tanto, a una visión capacitadora para el trabajo y es de un carácter técnico-instrumental (tradicional).

Lo pedagógico implicó un saber meramente técnico basándose en un enfoque metodológico, incorporando la tecnología educativa y la dinámica de grupos, todo ello a través de cursos de didáctica y la búsqueda de la sistematización de la enseñanza pretendiendo capacitar al docente en lo que (Fernández Pérez, 2013) denomina didácticas novedosas. Es importante resaltar que la formación en este enfoque se inició con diversas modalidades o variantes, las cuales van desde cursillos de didáctica e instrumentación elemental, pasando por cursos de profundización, actualización o perfeccionamiento

---

<sup>45</sup> En México, a partir de mediados de la década de los sesenta y hasta finales de la década de los ochenta, como se vio en los capítulos anteriores, se presentó una expansión de la matrícula en la educación medio superior y superior, esto provocó un incremento en la planta académica y como consecuencia la incorporación de jóvenes sin experiencia docente y en algunos casos ni tan siquiera poseían un título profesional, por lo que se fueron formando sobre la marcha, a partir de la repetición de modelos de sus propios profesores y también con la práctica del “ensayo-error”.

docente que incluyeron seminarios, talleres, los incipientes diplomados<sup>46</sup> que tenían como objetivo principal la instrumentación y hasta cierto punto la operacionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; pero también se crearon posgrados en Educación, con el surgimiento de especialidades, maestrías y doctorados donde se realizan estudios tendientes a formalizar la tarea educativa; así como también la incipiente generación de investigaciones en el ámbito educativo que abarcan una diversidad de tópicos en este campo.

Finalmente el enfoque crítico, que ve a la docencia como una práctica de carácter reflexivo, en el cual la formación docente es considerada “un proceso permanente de reflexión e investigación acerca de la práctica” (Chehaybar y Kuri, 2003); éste tiene su origen en el trabajo desarrollado por la escuela de Frankfurt donde se estableció el término de teoría crítica y a la naturaleza de la crítica autoconsciente y de la necesidad de desarrollar un discurso transformador y de emancipación (Fernández Pérez, 2013); la formación docente desde este enfoque plantea que no sólo el docente analice su práctica, sino que los alumnos también asuman un rol activo en la toma de la palabra y en la reflexión de su rol en el aula. En esta perspectiva se asume un rol dialéctico en donde el profesor desde su acción analice, reflexione, cuestione e incluso investigue para tomar decisiones y rompa con los estereotipos entre él y sus educandos para replantear nuevas acciones educativas y experimente nuevas formas de aproximar el conocimiento.

Al examinar lo anterior, encontramos que para (Chehaybar y Kuri, 2003) la formación de docentes tiene como criterio la dotación de grandes cantidades de información para

---

<sup>46</sup> Ver nota 14.

procurar elevar con ello la calidad de la enseñanza, consistente en desarrollar los rasgos inherentes a la actividad de enseñar, haciendo referencia al concepto de educación. Por su parte (Honoré, 1980) señala que la formación es considerada generalmente, desde el punto de vista de la exterioridad, como algo “para” o algo que “se tiene” o es “adquirido”. Así, cuando se habla de ella se alude a la formación para algo; formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, formación para el desarrollo, entre otras, siempre ligada a un contenido que la precisa o la delimita.

La formación pedagógica puede verse tanto desde un análisis de la práctica docente como desde la adopción de cualquier tipo de corriente en este campo, en la cual se pueda enmarcar la primera. A diferencia de otros procesos formativos, implica una capacitación en el campo del saber (como disciplina) y una capacitación pedagógica, por tanto, tiene un doble carácter. Por una parte, los aspectos pedagógicos están abiertos al planteamiento de la docencia en su marco institucional y social; se requiere preparar a los docentes para nuevas exigencias institucionales o actividades que antes cumplían prácticamente como extensión de sus funciones, entre ellas la gestión educativa, la gestión del currículo, las perspectivas de la teoría y el diseño curricular, la complejidad institucional y sus procesos, la evaluación y la planeación pedagógica. A la vez, todo proceso de formación docente conlleva, en forma explícita o implícita, la intención de innovar en el campo educativo aunque sea en su forma menos radical o se sugiera la formación como sólo una actualización.

Es prudente señalar aquí que en un proyecto institucional, como lo fue el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM y que marcó liderazgo en el

ámbito nacional, se estableció la conceptualización de lo que es la docencia universitaria, entendiéndose ésta “como un servicio, al propiciar la actualización y formación de los agentes educativos y la formación de equipos de personal académico para las instituciones de educación superior; como campo de investigación en el que se experimentan nuevas prácticas y programas docentes y como medio para retroalimentar los proyectos de investigación”(Zarzar Charur, 1988).

A partir de lo anterior, se diría que la formación docente en la UNAM, es considerada un proceso permanente de reflexión e investigación acerca de la acción educativa, lo cual implica que la actuación del profesor comprende una abstracción sobre su práctica y el análisis de los imprevistos, que replantee además nuevas acciones y las experimente para realizar una intervención educativa.

Si vamos más allá, la formación docente es un proceso de la práctica social mediante el cual los participantes asimilan, transmiten, ensayan teorías y experiencias educativas, con el propósito de transformarlas y compartirlas, es un proceso intencionado y sistemático de creación de condiciones para la construcción del conocimiento y el establecimiento de relaciones que posibiliten la teorización y transformación de la práctica docente (Eusse Zuluaga, 1993). Así, la formación docente es un proceso unido tanto a las concepciones educativas como a la visión de los administradores de la educación superior y la universidad; también está vinculada a la política educativa de la institución, y se ve afectado por los avances pedagógicos-didácticos reflejados en los currículos disciplinares del proceso formativo.



La formación del profesorado responde además a los proyectos de la práctica educativa que son asumidos institucionalmente; en un primer momento, la actividad de enseñar se consideró tan sencilla, que cualquier profesional con dominio de una disciplina podía realizarla; en la actualidad y acorde con el desarrollo del conocimiento pedagógico, se le concibe como una actividad polivalente, compleja, dinámica, socialmente construida, para la cual se requiere una formación específica dentro del campo didáctico, así como el desarrollo de una actitud profesionalizante que implica el compromiso de ejercer la función docente.

Para Gilles Ferry formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar las capacidades de actuar, imaginar, sentir, comprender, aprender, entre otras. Esta definición sitúa a la formación del lado de la dinámica psicológica, incluye tanto el periodo adolescente de la “formación”, como los “años de aprendizaje” específico para la formación en determinada disciplina. La formación encierra, por tanto, las etapas de la vida escolar, con sus éxitos y sus fracasos; las capacitaciones programadas para esto o aquello; es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación (Gilles, 2000).

En suma, la formación docente para (Gilles, 2000) es toda acción organizada que pretenda provocar una reestructuración más o menos radical del modo del funcionamiento de la persona, la formación entendida así, afecta las diferentes maneras de pensar, de percibir, de sentir y de comportarse. La formación vista como acción organizada, adquiere implícitamente para el formador o la institución formadora un sentido activo y para las personas en formación un sentido pasivo.

La profundización en una disciplina científica, literaria o artística, incluye un adiestramiento para la observación, el análisis y el control de los sucesos sociales, que aparece como uno de los mayores logros para abordar las situaciones educativas, y esto se refiere más a una enseñanza superior. Por tanto, la formación docente universitaria implica un proceso sistemático, permanente, multideterminado, que abarca fundamentalmente el dominio de la disciplina y sus aspectos epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos, históricos, económicos, ideológicos y políticos, cuya finalidad es la profesionalización de la docencia.

La formación docente puede orientarse a ofrecer a los profesores los conocimientos y habilidades necesarios para aplicar en sus clases, las directrices establecidas en las normativas oficiales, o propiciar un desarrollo profesional de los profesores, que les facilite la autonomía y la capacidad para tomar decisiones en cuanto a la construcción y elaboración del currículum. Formar para innovar e innovar para formar, no es un juego de palabras, sino el encuentro de dos procesos, que en lugar de hacerlos correr en paralelo como es habitual, los integramos en una espiral continua, en la que se plantea la formación no como algo puntual sino como un proceso de cambio y el cambio como un proceso de crecimiento personal (Rodríguez López, 2000).

Como vemos, la formación docente requiere de una serie de tareas institucionales, que van desde una preparación disciplinaria fundamental, hasta el dominio de una técnica; que parte desde los tecnicismos propios de una profesión, hasta el dominio de la técnica de saber enseñar. Así pues, el primer problema que se ha de analizar en cualquier institución de educación superior es la formación del propio profesorado.

La formación implica algo intelectual y algo razonado, definitivamente es mucho más que la llamada formación pedagógica. En realidad, existe una polémica respecto a lo que se denomina formación en los “programas de formación de profesores”, que éstos se diferencian del entrenamiento y la capacitación, lo cual hace necesario analizar si la concepción pedagógica que los orienta, tiene una visión normativa y prescriptiva del conjunto de conocimientos que reclama el saber docente.

Una interrogante de interés en este sentido nos dice lo siguiente: ¿cuál es la formación de quienes se presentan como docentes del profesor universitario? esto es, qué tipo de saber, qué tipo de experiencia y qué tipo de cultura se requiere para ser profesor de docentes universitarios, que a su vez formarán profesionistas para el trabajo. La formación de profesores, por ende, es una actividad preponderante en toda institución de educación superior. El docente que ejerce esta función tiene el conocimiento disciplinario, aunque le falte desarrollar el aspecto formativo como profesor, y ver a la actividad docente como otra profesión y no como un complemento a cualquier otra profesión disciplinaria, cultural o tecnológica como lo fue en sus inicios el ejercicio docente en la universidad.

Continuando con el principio de ver a la docencia como una profesión, con todas las incidencias que comprende, varios autores estudian a la práctica docente como una profesión, lo que ahora se llama *la profesionalización de la docencia*; se inicia con el análisis de la función docente como punto de partida, pasan por los aspectos de formación, se continua con la actualización docente y se debe llegar a la profesionalización, proceso de enorme importancia para el ejercicio de esta actividad en el campo educativo en el nivel superior.

Como hemos visto, la formación docente es un proceso sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias para el ejercicio profesional en los diferentes sistemas de enseñanza; esto significa, que al formar a un docente este debe ser capaz de: posibilitar la construcción de aprendizajes a grupos determinados de alumnos en contextos específicos; participar en las acciones pedagógicas e institucionales; desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos en los alumnos para que se realicen como personas en las dimensiones cultural, social, estética y profesional; este concepto de formación docente lo traemos a cuenta para poder establecer con más precisión su diferencia con el concepto de actualización.

En resumen, la formación docente es un proceso social de reflexión, donde el profesor debe poseer conocimientos sobre una ciencia, una disciplina o un arte (formación académica), combinados con aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos, que le permitan desarrollar las habilidades y capacidades necesarias en la transmisión de conocimientos, para la formación de futuros profesionales para encaminarse a la profesionalización de la docencia universitaria.

### 3. La función docente y la actualización docente

Como hemos visto hasta ahora, la formación docente va más allá de proporcionar los instrumentos que requiere el profesor en su tarea de enseñar, son necesarios también los apoyos institucionales para su consolidación en beneficio de los grupos en formación tanto de alumnos como de docentes. Este aspecto formativo debe ser complementado con

la actualización pedagógica y disciplinaria, “la actualización permanente”, la cual debe ponerse en marcha y en forma paralela con la formación inicial, ya que un programa institucional que pretenda capacitar integralmente al docente, debe contener aspectos actuales de la didáctica iniciales o continuados y los disciplinares o específicos para encontrar un cauce completo.

Es preciso señalar que el concepto de formación es mucho más amplio que el de actualización, para las derivaciones de este trabajo, se puede establecer que la actualización docente es la acción y el efecto de poner al día los conocimientos disciplinares así como las prácticas y los métodos de docencia y enseñanza para el ejercicio de la función; como se aprecia, este concepto incluye la definición que hace la Real Academia de la Lengua Española al concepto de actualización.

La actualización docente envuelve complejas demandas que se plantean los propios docentes durante su práctica y que requieren hoy un esfuerzo amplio para comprender los fenómenos educativos. Por ello, la actualización debe entenderse como el desarrollo de nuevas destrezas, para acompañar las tareas educativas y curriculares que aparecen por el sistémico proceso de cambio al que nos enfrentamos (Paniagua, 2004) tanto en las áreas de conocimiento disciplinar como en el campo educativo.

La actualización docente se entiende como el conjunto de acciones mediante las cuales el profesional de la docencia se prepara para responder a los fines y demandas de la evolución científica incorporando a su práctica educativa los productos del avance del conocimiento (Alarcón Herrera, 2006); si estas conceptualizaciones la enlazamos con el

Informe TALIS<sup>47</sup>, en el que se afirma que uno de cada tres profesores que trabaja en un centro educativo sufre alguna carencia o falta de cualificación para desarrollar su trabajo, veremos que la actualización debe ofrecer oportunidades para un desarrollo profesional constante con el fin de prepararlos plenamente para su trabajo y retener al personal docente de alta calidad (OCDE, 2009).

Podemos decir que la actualización se refiere al conjunto de acciones académicas institucionales, dirigidas a los profesores para continuar con el ejercicio docente, lo cual les permite adecuarse en forma permanente a las circunstancias de la educación, profundizando en conocimientos específicos –disciplinares o pedagógicos– y diseñando herramientas con el fin de generar innovaciones o procesos de transformación educativa. La actualización permite complementar aspectos de la formación inicial que aparecen a posteriori como nuevos requisitos para el ejercicio de la función docente; por ello, está orientada al mejoramiento y perfeccionamiento de la educación así como a la profundización de los niveles de profesionalización de los docentes en la práctica cotidiana.

La actualización docente en forma práctica o instrumental consiste en ofrecer a los docentes actividades académicas breves sobre temas específicos del día a día; incluye saberes profesionalizantes así como contenidos que se pueden aprender en poco tiempo y que provienen habitualmente de avances en el ambiente profesional, académico y

---

<sup>47</sup> TALIS “Teaching And Learning International Survey” traducido al español Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje; es el primer estudio sobre profesores que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ofrece una visión sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en centros educativos y tiene por objetivo ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva y eficaz.

científico. Por ejemplo, en el caso de las disciplinas contables el surgimiento de las Normas de Información Financiera (NIF) cambiaron de forma radical a la profesión contable en el ámbito local y global, lo que hace necesario actualizar y capacitar a los docentes en su uso y en su enseñanza, pero estos nuevos saberes no ameritan una formación de largo plazo o específica pues la base es la formación en Contaduría que ya poseen los docentes como profesionales; por otra parte, se da un doble beneficio con esta actividad se extiende no sólo al plano educativo sino también al plano profesional.

Quienes tienen a su cargo las actividades de actualización docente, deben ser personas con un alto nivel de formación disciplinar, actualizadas en los temas emergentes y dominio técnico-práctico de las mismas, poseer mucha experiencia profesional y de aula (incluyendo los aspectos pedagógicos), ya que de otra forma difícilmente podrían enseñarle a otro docente cuando ellos mismos no han tenido esa experiencia. Además, la actualización docente debe poseer una característica importante: acercar la práctica profesional a la escuela o centro educativo, ya que es muy laborioso mostrar a un profesor cómo mejorar su práctica docente, si no se realiza en contacto con la realidad (Torres Carrasco, 2005).

Por otro lado, la actualización debe ser un proceso constante en las instituciones de educación superior para garantizar una renovación de la práctica de los docentes, ya que su fin último es mantenerse al día en relación a las técnicas, los procedimientos y los conocimientos pedagógicos y profesionales que fortalezcan el desarrollo del aprendizaje en los alumnos.

La actualización docente también es concebida como un proceso de capacitación continua para desarrollar la función docente; en términos administrativos y organizacionales la capacitación es un proceso de enseñanza a los colaboradores en las habilidades que necesitan para desempeñar su trabajo (Dessler, 1996), implica un proceso organizado que combina la experiencia práctica en el puesto con una instrucción formal para desempeñarlo (Snell & Bohlander, 2013), por lo que un docente requiere de los procesos de actualización para desempeñar su tarea concebidos éstos como capacitación, pues al poseer el conocimiento práctico y profesional de una disciplina, adicionalmente requiere del fortalecimiento de ciertas habilidades pedagógicas para transmitirlos a los estudiantes.

La actualización docente es un espacio de trabajo académico que permiten a los profesores recuperar sus saberes y sus prácticas (Millán Vega, 1995), ponerse en contacto con otros para conocer y reconocer nuevos aspectos de la práctica docente es uno de sus objetivos, así los maestros están en posibilidad de compartir sus experiencias para tratar de realizar de manera eficiente su labor. Como podemos observar, estas conceptualizaciones nos llevan nuevamente a ubicar la función docente como el eje central de la actualización, la cual no se puede desarrollar sin que intervenga este proceso en el marco de un plan de desarrollo institucional que vea a la función docente y a quienes la ejercen como los elementos clave para una docencia que garantice niveles de calidad.

En la función docente universitaria, como en el ejercicio de cualquier profesión o actividad productiva, en la medida que se avanza en el desempeño de las mismas y conforme pasa el tiempo, existen algunos conocimientos técnicos que dejan de ser útiles o válidos para llevarla a cabo pues el conocimiento no es estático; tal es el caso de las



disciplinas administrativas, financieras, contables, informáticas, las relacionadas con los recursos humanos, etc., éstas incluso se caracterizan por su esencia cambiante debido al alto nivel técnico que prevalece en ellas; toda actividad laboral está en constante movimiento y aun cuando la experiencia hace adquirir ciertas habilidades o destrezas, es necesario complementar su ejercicio con los procesos de actualización.

La función docente es una de esas actividades no estáticas, es dinámica porque uno de los elementos que intervienen en ella son los alumnos, jóvenes en proceso de cambio tanto física como intelectualmente, estudiantes que hoy día están inmersos en el mundo de la inmediatez de la información –más no del conocimiento– a través de las tecnologías de la información y la comunicación, esto hace que todo lo que les rodea cambie en forma vertiginosa; justo por lo cual, un docente debe involucrarse y realizar actividades de actualización para tener la capacidad de adaptarse a los cambios del ejercicio docente y para poder relacionarse con los educandos.

La actualización docente juega además un doble papel en la función docente; aun cuando puede ser cuestionable o motivo de otra reflexión, las instituciones educativas toman en cuenta estos procesos para recompensar la labor. Aunque el objetivo final es la búsqueda de la calidad educativa en los estudiantes garantizando que los profesores también posean un cierto grado de calidad, favoreciendo la participación en programas de actualización se generan otro tipo de satisfactores principalmente los económicos; y es un hecho que hoy las instituciones de educación que deseen certificarse en procesos de calidad educativa, deben propiciar la concurrencia de la planta docente en estos programas de capacitación.

El proceso de actualización también permite a los docentes socializar su tarea con sus pares desde dos perspectivas: la disciplinar y la didáctico-pedagógico. Al propiciar un punto de encuentro donde se pueda generar un diálogo de cómo se realiza “x” o “y” actividad en el ámbito laboral y su incidencia en el ámbito escolar, en colectivo se puede intentar indagar, explorar y/o reflexionar sobre la forma de enseñanza, o bien, de repensar nuevas o mejores formas de transmisión, lo que permitirá hacer más atractivo el proceso de inserción a las dinámicas de actualización por parte de los profesores a partir de un punto de convergencia como lo es la práctica profesional.

Por otro lado, es importante considerar también que hay docentes que por alguna razón no ejercen en el mercado laboral la profesión en la que se formaron, han dejado de practicar la ingeniería, la odontología, la administración, la contaduría, el derecho, la arquitectura o cualquiera otra disciplina para ser sólo enseñantes, aquí hablamos que la docencia se ha convertido en su profesión, por lo que la actualización docente viene a ser una herramienta de suma importancia para conocer de las innovaciones que se dan en el campo disciplinar y en el ejercicio laboral.

En México, de acuerdo con el documento Mercado laboral de Profesionistas en México de la ANUIES, los tres grandes campos de conocimiento en el que trabajan profesionalmente los egresados de las universidades son: Economía y Administración, Ingenierías y las Ciencias de la Educación y la Pedagogía ((ANUIES), 2012), lo que da cuenta de la importancia que tiene la función docente, no sólo en el propio campo educativo, sino en su implicación en la formación de otros profesionales, de ahí la importancia e interés que cobra la actualización docente en la educación superior.

En suma se puede afirmar que la formación y la actualización docente están encaminadas a fortalecer y perfeccionar el quehacer educativo en la educación superior universitaria, están orientadas a desarrollar capacidades, habilidades y actitudes, cuya continuidad y apoyo institucional lleven a los docentes al camino de la profesionalización de su actividad, para concebirla como una profesión y no sólo como una actividad complementaria a una formación profesionalizante que es respaldada por un título universitario, el cual obtuvieron en su momento como egresados de una universidad.

#### 4. La profesionalización de la docencia universitaria.

La función docente es una actividad laboral como cualquier otra, con la diferencia que esta es una profesión de la que depende la formación de otros seres humanos de ahí su relevancia social. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, se define profesionalización como la acción y efecto de profesionalizar, esta última, refiere a dar el carácter de profesión a una actividad e incluso convertir a un aficionado en profesional; éste a su vez, es alguien que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación y quien ejerce una profesión (que se traduce en un empleo) debe percibir una remuneración económica por su realización.

Como podemos observar estas relaciones conceptuales nos llevan a ubicar que la profesionalización de la docencia tiene que ver con todas ellas; la docencia es una actividad que para ejercerla, requiere de una serie de capacidades que no cualquiera posee; se puede acercarse a ella por muchas razones; en la literatura sobre el tema, se apunta que muchos docentes se acercaron a esta actividad porque sintieron una cierta inclinación

(afición) –o lo que páginas atrás se mencionó como vocación<sup>48</sup>– para ejercerla y por la que se percibe una retribución económica, la cual no necesariamente es elevada, sobre todo cuando se hace de manera parcial.

De lo anterior, podemos hacer referencia a López, quien concibe a la profesión docente desde dos aproximaciones la jurídica y la semántica. En la primera afirma:

...se establece una distinción que permite avanzar en la caracterización del concepto en los países desarrollados, al diferenciar las profesiones *libres*, las profesiones *colegiadas*, las profesiones *tituladas* y las profesiones *reguladas*. En todos estos casos –y a pesar de la evidente circularidad de la descripción que sigue– la profesión se identifica jurídicamente “con una actividad o conjunto de actividades profesionales”. Pero en el primero de los supuestos el acceso a la misma no se condiciona a limitación alguna; en el segundo, se establece la condición de pertenecer al correspondiente Colegio oficial; en el tercero, se reserva el acceso a los poseedores de determinados títulos, por lo general, de nivel superior. Finalmente, en el cuarto supuesto, corresponde a profesiones “cerradas”. Como señala González Cueto. “(...) las profesiones reguladas son aquellas respecto de las que una norma regula su competencia profesional, es decir, *ex lege*, existe un conjunto de atribuciones que sólo puede desarrollar un profesional que venga avalado, bien por un título académico, bien por la superación de unos requisitos y una prueba de aptitud que impliquen la concreción o autorización administrativa de acceso a una profesión”. (López Rupérez, 2014)

Las profesiones reguladas afectan a derechos fundamentales o a bienes constitucionalmente relevantes y es el Estado el único competente en otorgar esa autorización y establecer sus

---

<sup>48</sup> En el desempeño de mi actividad profesional en el Departamento de Reclutamiento y Selección de Personal Académico de la FCA-UNAM, al cuestionar a los candidatos a profesor sobre la razón por la cual querían ingresar a la docencia, en la gran mayoría de las respuestas los argumentos eran más orientados al plano emotivo para con la institución que por una razón de tipo profesional o convencimiento para ejercer la función docente; las expresiones tales como: “deseo devolver a la universidad algo de lo que me dio”; “deseo compartir con los jóvenes algo de la experiencia adquirida y mi universidad es el mejor lugar”; “deseo pagarle a la universidad lo mucho que me enseñó”; “quiero enseñar ahora a los alumnos lo que la universidad me enseñó a mí”, entre otras expresiones de esta naturaleza, eran el cotidiano, lo cual da cuenta que para muchos candidatos la docencia universitaria la perciben como una afición, más que como una responsabilidad.

condiciones por vía legal. La profesión docente, particularmente en el ámbito escolar, está legalmente incluida en la categoría de profesiones reguladas.

Como podemos ver, el ejercicio profesional de la docencia más allá de poseer sólo un título profesional en cierta disciplina, debe superar ciertos requisitos y pruebas de aptitud que permitan evaluar la idoneidad de los interesados; si en otras profesiones u ocupaciones a los candidatos se les evalúa y se le exige la demostración de su profesionalidad para admitirlos en puesto laboral, en la actividad docente, que como lo manifiesta López Rupérez está de por medio un derecho fundamental como es la educación, la exigibilidad de desempeñarla profesionalmente debe ser un imperativo y no una opción, hecho que debe ser evaluado desde el ingreso a la institución.

Mucho se ha escrito durante las últimas décadas acerca de la profesionalización de la docencia. La noción misma de *profesión* se ha ido transformando según la época y el contexto histórico en el que se ha dado, así se tiene por ejemplo que en los años sesenta el educador mexicano Francisco Larroyo definía profesión, en términos generales, como un conjunto de habilidades adquiridas mediante determinado aprendizaje y al servicio de una actividad económica destinada a asegurar y mantener la vida humana (Larroyo, 1964). Consecuente con la época, la definición refleja sólo los aspectos instrumentales del trabajo docente.

Décadas más adelante varios autores reconocerán la profesión dentro de una perspectiva más amplia, por ejemplo Emilio Tenti, a inicios de los noventa afirma que la profesión es una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado

mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio y reconocimiento social (Tenti Fanfani, 1995).

Otros teóricos de la pedagogía visualizan las profesiones tomando en consideración su papel en la sociedad, las relaciones con los estamentos de poder y el grado de independencia con que actúan en relación a éstos. Entre ellos se encuentra Gimeno Sacristán quien concibe al profesional de la docencia “como un intelectual crítico, no ligado al poder dominante, que actúa en función de los intereses del individuo y de los grupos de la sociedad, partiendo del conocimiento que le sirve para descubrir los condicionamientos de la práctica que obstaculizan el progreso hacia unas opciones en las que se halla explícitamente comprometido (Sacristan, s.f.)”.

La profesionalización de la función docente universitaria por tanto, debe ligarse también a los temas que en este capitulo se han abordado, como lo es la formación inicial y permanente así como la actualización profesional, actividades que deben ser creadas, impulsadas y adecuadas a las características de la institución, deben ser pensadas desde el proyecto educativo de la misma e incluso, reguladas y normadas para que cumplan un objetivo profesionalizante.

Elegir la docencia universitaria como una profesión implica una gran responsabilidad pues ello comprende la tarea de transmitir conocimientos para lograr formar a otros, en palabras de (Grediaga Kuri, 2000) esta profesión sigue siendo el verdadero centro de la universidad, pues todo lo que ocurre en ésta pasa por la intervención directa del personal académico. Alarcón, señala que la docencia rebasa los límites del aula y su ejercicio, va

mucho más allá de la simple difusión de la información, porque si bien es cierto que algunas personas poseen un conocimiento y pueden transmitirlo, esto no significa que sean profesionales de la docencia (Alarcón Herrera, 2006).

Siguiendo a Grediaga una de las características que ayudan a delimitar una profesión es la agrupación social, la identificación y el sentido de pertenencia que surge en los miembros que practican una misma disciplina, Vollmer and Mills, citados por esta autora señalan que los elementos que comparten las profesiones pueden esquematizarse de la siguiente forma:

1) se fundamentan en una teoría sistémica; es decir comparten un núcleo básico de saberes y habilidades; 2) los usuarios de sus servicios o clientela los consideran una autoridad en su campo; 3) tienen capacidad de sancionar a sus miembros y ello constituye una prueba de autoridad; 4) cuentan con un código ético que regula las relaciones entre ellos y sus clientes; 5) crean organizaciones profesionales y existen una subcultura o cultura propia del grupo o profesión; como se puede observar el colectivo docente en una universidad reúne estas caracterizaciones pues existen ciertos principios básicos que refieren al rol docente como es el cultivo del conocimiento y la transmisión de éste en todas y cada una de las disciplinas que se enseñan en la institución (Grediaga Kuri, 2000).

Otro principio básico que priva en la función docente universitaria es la libertad académica, pues con ella se realiza una docencia reflexiva y crítica que permite formar en total autonomía, ésta a su vez faculta a tomar decisiones académicas sobre los estudiantes para entonces formar sin la presencia de dogmas o creencias que no estén fundamentadas, por tanto, este precepto permite ubicar a la función docente como una profesión.

En el caso de los docentes estos se agrupan en academias por campos de conocimiento o en asociaciones, que en algunos casos representan sus intereses e incluso pueden regular sus relaciones laborales; en conjunto, se convierten en empleados de una organización educativa que los contrata en función de la distribución del tiempo o de dedicación así como de las diferentes responsabilidades que tienen que cumplir, para las cuales la propia institución instituye diversos sistemas de remuneración; de ello cada universidad genera una cultura organizacional particular pues al interior existen subculturas que se crean por el tipo de conocimientos, disciplinas, caracterizaciones, estilos docentes, áreas de investigación, etc., que se realizan dentro de ella, por ello, la profesionalización se extiende como concepto para identificarla como actividad laboral que se ha de desarrollar al interior de las instituciones.

Nelly P. Stromquist, citando a Clark, afirma que la profesión académica representa una serie de disciplinas, un amplio conjunto de afiliaciones por materia y una enorme cantidad de subculturas que hablan lenguas extrañas”. No debe sorprendernos que la idea de la universidad como una comunidad de académicos que se rigen así mismos varíe de acuerdo a las disciplinas (P. Stromquist, 2009). En este mismo sentido, se ha notado que los académicos cumplen con dos roles simultáneamente, profesionales y empleados de las organizaciones y por ambos reciben una retribución

De acuerdo con Ferreres, el término profesión siempre hace referencia a condiciones socio laborales, pero posee significados diversos según la actividad laboral o la labor profesional según las estructuras sociales y el contexto específico donde se realice (Ferreres & Imbernón, Sin Fecha); así la profesionalización de la docencia es antes que



nada un proceso de socialización, que es constante, que busca el perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen elementos comunes a los aspectos laborales y profesionales.

Ahora bien como la función docente es una actividad social, si hacemos referencia a los autores (Lawn & Ozga, 2004), estos plantean que el profesionalismo entre los docentes podría verse como una expresión de servicio a la comunidad, común a otras clases de trabajo, como una expresión de habilidad, oficio o capacidad experta; el profesionalismo, es un intento por construir socialmente una habilidad para realizar un trabajo formativo de otros en ciertos campos disciplinares; de acuerdo con (Webb, 1918), es deber de cada profesión atender a las necesidades del conjunto de la comunidad; asumir con responsabilidad el ofrecimiento de servicio sin importar a quien se sirve sino quien lo necesita y en este sentido la universidad y en particular la universidad pública con su docentes forma a todo tipo de jóvenes sin importar el grupo social del que provengan.

Por otro lado, John MacBeath, citando a la asociación para la formación del profesorado en Europa, describe a la enseñanza como un profesión que comparte pensamiento reflexivo, desarrollo profesional continuo, es decir la actualización constante; autonomía, responsabilidad, creatividad, investigación y criterio personal (MacBeath, 2012); todos estos elementos no estarían completos sin la idea de “pasión” pues de acuerdo con Crosswell y Elliott, este es elemento central de la profesión docente; es una inversión de tiempo más allá de las horas de contacto con los estudiantes; es una tarea centrada en las necesidades de los alumnos; es una necesidad de transmitir conocimientos, valores, actitudes y aptitudes; una implicación en la preservación del conocimiento

profesionalizante y como un compromiso con la comunidad escolar; por todo ello el colectivo docente debe tomar su función como una verdadera profesión y no sólo como una simple actividad.

En la aproximación semántica a la que hace referencia (López Rupérez, 2014), cita al Consejo Australiano de la Profesiones, el cual define: “Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias, organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en el interés de otros”. En este sentido la profesión docente conlleva la posesión de rasgos característicos donde debe existir en una comunidad en cuyas coincidencias está presente una disciplina específica; la posesión de ciertas competencias, valores, principios, reglas y normas para llevarlas a cabo.

En México también la profesionalización de la docencia cobra importancia en tiempos recientes pues como se mencionó en párrafos anteriores, esta actividad se ha convertido en la profesión de muchos titulados egresados de las universidades, de ahí que quien decida ser un profesional de la enseñanza debe propiciar su propio desarrollo en una doble concepción disciplinar y educativa; Morán Oviedo entiende a la profesionalización como el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de

la sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndose así como una práctica social que necesita elevarse a profesión (Morán Oviedo, 1999).

En México, la posesión de un título y su correspondiente cédula profesional, acredita a quien la posee a ejercer la profesión en la que se formó; el Estado respalda primero a las instituciones educativas que otorgaron el título y luego a los poseedores de ambas certificaciones (título universitario y cédula), garantizando a la sociedad que ese profesional posee un dominio disciplinar; sin embargo, para el ejercicio de la docencia universitaria no se piden otros requisitos normativos, salvo aquellos que cada institución decide de manera libre y autónoma.

La profesionalización de la docencia como hemos visto hasta ahora, debe ser la pretensión de todo profesor en la universidad, pues esta profesión es elegida de manera libre e independiente, es un acto voluntario y deseablemente por convicción para llevarla a cabo, si bien las instituciones educativas proveen de la formación inicial, ésta en palabras de Esteve, tiende a fomentar el estereotipo ideal que representa el polo positivo de la imagen del profesor (Esteve, 2011), en este proceso inicial se hace hincapié en un enfoque normativo de lo que debe *hacer* y lo que debe *ser* para entonces prepararle en la labor de enseñar.

Con todo, al enfrentarse a la realidad ella no responde a los ideales mostrados en la etapa formativa, por esta razón continuar con su formación permanente para llegar a la profesionalización es una responsabilidad mutua: del docente y de la institución; ésta última es quien tienen que establecer los mecanismos necesarios para que los docentes se

incorporen a estudiar la función docente, que ésta sea el objeto de estudio y de formación propia para garantizar que la labor no sea solamente un complemento más, sino un compromiso, o como Sabater menciona: el hecho de enseñar a nuestros semejantes y aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o se transmiten (Savater, 2010), por lo que la profesionalización de la docencia nos ayuda a formar seres humanos y no solo egresados universitarios.

## 5. La evaluación de la función docente

En todo desempeño laboral los procesos de capacitación y evaluación son mecanismos organizacionales que buscan elevar la calidad y la eficiencia, estas concepciones tienen su procedencia y aplicación más común en los ámbitos de la administración o los negocios que en los espacios docentes; no obstante, en años recientes estas prácticas se han llevado también al campo educativo. Peter Knight señala que ser un buen profesor es una cuestión personal, que depende de prepararse concienzudamente, (donde se incluye la formación inicial, permanente, la actualización hasta llegar a la profesionalización), hablar bien, leer libros sobre la enseñanza, utilizar la tecnología apropiada, sonreír mucho, dar a los estudiantes una información adecuada sobre las consecuencias de sus acciones, etcétera; (Knight, Sin Fecha); todas estas actividades que son el quehacer cotidiano del docente universitario, deben ser susceptibles de evaluación.

Por su parte, Jiménez señala que la evaluación de la docencia debe aportar juicios convenientemente informados, comparados y filtrados por criterios aceptados y

aceptables que faciliten una toma de decisiones que afecten a la mejora tan necesaria de esta profesionalidad y de la calidad de la educación cuyo primer indicador emergente es la calidad. (Jiménez Jiménez, Sin fecha).

La evaluación es uno de los temas más debatibles en el campo educativo ya que se inserta en varios procesos de este quehacer; el primero de ellos en el propio proceso enseñanza-aprendizaje, en la evaluación curricular, en la evaluación institucional y por supuesto la evaluación del profesorado. La evaluación desde el campo de la administración es una fase de suma importancia, ya que desde los procesos de planeación se establecen los mecanismos que ayudarán a controlar, y en su caso, reencauzar las actividades que contribuyen a las instituciones a alcanzar sus objetivos, las organizaciones escolares que también deben ser administradas de manera eficiente, no están alejadas de estos procesos evaluativos.

La evaluación educativa, es un concepto que de acuerdo con su acepción implica la apreciación o la estimación que sobre un tópico en el campo de la educación es expresado por quienes están involucrados en él, la finalidad es la toma de decisiones que tienen como propósito mejorar los procesos y el funcionamiento del sistema educativo. Stufflebeam, citado en el seminario taller “La evaluación del desempeño del profesorado preuniversitario y universitario” (UNAM D. G., 2015), define a la evaluación como la “investigación sistemática del valor de un programa o de un objeto. Es un proceso de delineación, obtención, divulgación y uso de la información descriptiva y de juicio acerca del mérito, valor y cualidades distintivas de un objeto para guiar la toma de decisiones, apoyar prácticas efectivas e incrementar la comprensión del fenómeno involucrado”.

Muy convenientes son las palabras de (Valenzuela González, 2013) quien nos sitúa ante la comparación de los propósitos establecidos y lo logrado, por ello la evaluación educativa es un proceso y a la vez un producto cuya aplicación nos permite estimar el grado en el que un proceso educativo favorece el logro de las metas (objetivos). Como se ha mencionado existen varios tipos de evaluación educativa, y como lo plantea el propio autor, diversas formas de clasificarlas de acuerdo a su objetivo, para este texto se consideran sus dos clasificaciones y definiciones para facilitar su comprensión:

Clasificación según el objetivo de evaluación:

1. Evaluación del aprendizaje. Es un tipo de evaluación en el que se determina el grado en que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje. Dentro de esta clase entran las evaluaciones que los profesores realizan sobre el aprendizaje de los alumnos con el apoyo de los exámenes parciales y finales así como de otros instrumentos de medición.
2. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un tipo de evaluación en la que se determina tanto la efectividad como la eficiencia del proceso enseñanza como medios para facilitar el proceso de aprendizaje. Un ejemplo son las evaluaciones que los alumnos realizan sobre el curso en general y sobre el desempeño de su profesor en particular, por medio de una encuesta de opinión que la institución educativa normalmente aplica.
3. Evaluación curricular. Es un tipo de evaluación en el que se determina el grado en el que un programa educativo está cumpliendo con los propósitos para los que fue creado. Así, cada vez que se quiere evaluar la efectividad de un programa de capacitación para empleados o el funcionamiento de una carrera profesional, hablamos de evaluación curricular [sic].
4. Evaluación de instituciones educativas. Es un tipo de evaluación en el que se determina tanto la efectividad como la eficiencia de una institución educativa como centro de trabajo y prestadora de servicios a la sociedad. Son ejemplos las evaluaciones que organismos nacionales e internacionales realizan para acreditar una institución de enseñanza superior como “universidad de excelencia”.
5. Metaevaluación. Es un tipo de evaluación en que se evalúan los sistemas de evaluación. De este modo, no sólo un diseño, una planeación o una realización pueden evaluarse, sino que los procesos de evaluación pueden y deben evaluarse, y ello es aplicable a cada uno de los casos de evaluación que aquí hemos comentado (Valenzuela González, 2013). [Sic]

La evaluación educativa puede clasificarse también de acuerdo con su aplicación en los tiempos del proceso educativo que pueden ser al inicio, durante y al final del mismo, estos momentos se denominan:

1. Evaluación diagnóstica. Se emplea para determinar la situación inicial en la que se encuentra un proceso educativo. Entonces, podemos realizar una evaluación diagnóstica para saber los conocimientos previos de los alumnos al inicio de un curso, o bien, para detectar las necesidades de capacitación entre los trabajadores de una empresa.
2. Evaluación formativa. Se prefiere para supervisar el desarrollo de un proceso educativo, con el fin de proporcionar información por retroalimentación sobre áreas que están trabajando correctamente de acuerdo con la planeación y sobre áreas de oportunidad que requieren atención especial. Así, ejemplos concretos de evaluaciones formativas son las que se desprenden de los tradicionales exámenes parciales que aplicamos a los alumnos durante un curso.
3. Evaluación sumativa. Su aplicación principal es para evaluar la efectividad y eficiencia final de una intervención educativa. Así podemos realizar una evaluación sumaria de todo un programa educativo, con el fin de tomar decisiones sobre la posible continuidad del mismo o sobre su terminación definitiva (Valenzuela González, 2013)

Nos centraremos únicamente en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, en forma particular a la evaluación de los docentes y la evaluación formativa, ya que al conocer su desempeño se pueden establecer, por un lado, las acciones correctivas para que en caso de que sea menor a lo estipulado en los estándares institucionales, desarrollar los procesos formativos iniciales, permanentes, de actualización y/o de profesionalización necesarios para elevar la calidad de su práctica; y por otro lado, cuando su ejercicio es sobresaliente, premiar y estimular su trabajo.

En palabras de (Romero Godoy, 2008), el sistema educativo requiere un profesorado con alto grado de capacidad de actuación y de reflexión sobre su práctica, de adaptabilidad a las situaciones conflictivas y cambiantes en el aula y del contexto educativo, esta línea de mejora de la actividad docente se impregna en todos los niveles educativos, el análisis de

los resultados de la evaluación ayuda a la toma de decisiones para ubicar los métodos y maneras de afrontarlos y contribuir a la mejora continua.

La evaluación de la docencia como proceso sistemático, recopila información a través de medios formales e institucionales para valorar el desempeño del docente y orientar la toma de decisiones para su perfeccionamiento. Los objetivos que debe alcanzar un docente en el proceso de enseñanza aprendizaje deben ser valorados para así retroalimentar su práctica educativa, la evaluación del docente se basa en lo que Tayler identificó como el elemento clave de la evaluación y la acción formativa, pero con una orientación al desempeño del profesorado “los objetivos”. En afirmación de (González Soto, 2011), el trabajar con objetivos supone establecer previamente criterios a partir de los cuales es mucho más fácil emitir juicios valorativos; en este sentido un docente debe cumplir con los objetivos de enseñanza establecidos en el programa académico para posteriormente ser evaluado por los alumnos.

Continuando con el autor, al profesor se le identifica con una actividad: la enseñanza, y si se quiere concretar más, con los momentos de interacción presencial en el aula; las tareas fundamentales del docente deben distinguirse e identificarse claramente con el fin de poseer un barrido [sic] dimensional de carácter evaluativo.

Conviene citar a (Jacques, 2000), quien señala “se evalúa a los profesores como un objeto que tiene alguna propiedad o algunas dimensiones de esa propiedad”; evaluar a los profesores es evaluar las relaciones de enseñanza-aprendizaje, pero considerando la particularidad de los estudiantes, quienes, aun estando en grupo, nunca son uniformes y



estarán cada uno con su historia, su competencia, sus dificultades, etcétera; por todo ello, la evaluación del desempeño docente debe tener una orientación formativa ya que desde este supuesto se permite la retroalimentación hacia el profesor; ser bien evaluado por los alumnos señala (Knight, Sin Fecha) “afirman nuestra motivación intrínseca para enseñar, al tiempo que nos inspiren para continuar tanteando cosas y mejorarlas”.

Díaz-Barriga y Rigo, establecen que entre la evaluación docente y formación docente se debe establecer un vínculo ya que este binomio toma el lenguaje, el pensamiento y el comportamiento que se da entre profesores y alumnos, con base en ello citan a Collington, quien a su vez relaciona evaluación y formación tomando como punto de partida la definición de un perfil ideal del docente o perfil del profesor efectivo, el cual debe ser elaborado en conjunto por docentes y autoridades (Díaz-Barriga Arceo & Rigo Lemini, 2008); a partir de este vínculo deben establecerse los mecanismos de superación académica que incluyan procesos de formación inicial, permanente, de actualización disciplinar e inclusive formación académica específica a través del impulso de posgrados en el campo educativo que redunden en un mejor desempeño del profesorado.

De lo anterior, hacer referencia a la evaluación formativa en el ámbito de los docentes debe ser el objetivo de un proceso de evaluación del desempeño de éstos, ya que es una forma de perfeccionar el proceso educativo, de ahí que conviene citar a Álvarez Méndez quien señala “...por medio de la evaluación queremos conocer la calidad de los procesos y los resultados; en educación, queremos conocer para valorar los procesos que producen ciertos resultados, e intervenir a tiempo si es necesario con la honesta intención de asegurar el éxito de cuantos participan en el mismo proceso educativo, decisión que brota

de la propia actividad evaluadora. Éste ha de ser el sentido de la evaluación formativa, que necesariamente será además continua y personal” (Álvarez Méndez, 2014), el objetivo, por tanto, de la evaluación del profesorado es que aprenda de su desempeño, mejore sus prácticas, reflexione su quehacer y emita un juicio más objetivo de su actuación.

La evaluación del trabajo de los docentes responde también a una cuestión de calidad, la hipótesis es que el desempeño docente constituye el principal factor de calidad del servicio educativo (Montenegro Aldana, 2014). La calidad, es una estrategia de gestión de las organizaciones que busca satisfacer las necesidades y expectativas que los usuarios esperan de los productos o servicios que aquellas ofrecen; como se mencionó líneas atrás, la educación superior es un servicio que las universidades (o las IES) ofrecen a la sociedad; Ishikawa, considerado uno de los autores más relevantes del tema de la calidad, sostenía que el factor humano era el responsable de promover la calidad, por ello, los empleados de las organizaciones, debían adquirir las aptitudes necesarias a través de la formación para llevar a cabo su trabajo en forma eficiente para cumplir con la calidad que se espera, siendo en la mayoría de los casos, determinadas por las propias instituciones.

De lo anterior, se infiere que la calidad en la educación superior depende directamente del ejercicio de los docentes, de su desempeño, de su actuación y del cumplimiento de las normas establecidas por las universidades y las IES para realizar su trabajo eficazmente; de ahí que sea indispensable evaluarlos para poder subsanar, corregir o perfeccionar su actuación en forma oportuna a través de los procesos de formación inicial o permanente o de actualización.

Las razones que justifican la evaluación de la docencia pueden ser variadas, hasta este momento se han señalado algunas: elevar la calidad, retroalimentar la práctica de los profesores y la toma de decisiones en el proceso enseñanza-aprendizaje; no obstante, otras de índole administrativa o de gestión también se refuerzan de los resultados del desempeño docente. Toda institución educativa, está impuesta a la rendición de cuentas una de las más importantes es la forma en que los docentes realizan su labor.

Los profesores por el ejercicio de su actividad reciben una remuneración, hoy día, particularmente en las IES mexicanas,<sup>49</sup> a los profesores que alcanzan los estándares de calidad establecidos por las mismas se les alienta con estímulos económicos que son adicionales al sueldo, es sabido que el ingreso que se recibe por este trabajo tiende a ser reducido, por lo que se compensa con estos incentivos, de ahí que la evaluación del desempeño juegue un papel importante en su otorgamiento y en la administración de los recursos financieros disponibles para ello.

Otra razón importante para llevar a cabo procesos de evaluación de los profesores tiene que ver con el diseño de los perfiles docentes, éstos ayudan a delimitar las políticas tanto de ingreso como de promoción de los académicos; las IES deben tener definido un perfil específico para con ello orientar los procesos de reclutamiento, selección, contratación y

---

<sup>49</sup> En México desde los años noventa, se promovió en las instituciones de educación superior públicas, la creación de programas de apoyo a la actividad docente, dichos programas estaban dirigidos a compensar el bajo ingreso de los docentes a través del otorgamiento de estímulos, así como a impulsar la formación de los docentes a través de posgrados en el área educativa, así se cuenta con una lista de programas, entre los que se destacan: el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA); el Programa de Estímulos al Desempeño para el Personal Académico; el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES); el Programa de Apoyo al Desarrollo Universitario (PROADU); el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM) y el Programa de Equipamiento para la Educación Tecnológica.

cuando sea el caso, de promoción o mejora laboral a otras escalas de actuación, para lo cual los resultados de la evaluación contribuyen a identificar y delimitar las dimensiones que formarán parte del perfil deseable; a partir de lo anterior, la evaluación docente será también un mecanismo para la retención de buenos docentes, lo que puede significar una inversión intelectual para la propia institución.

No podemos dejar de lado en el tema de la evaluación docente el impacto que ésta tiene en los procesos de acreditación y certificación de la IES, aunque es un tema controversial, es un hecho que uno de los factores que tienen mayor peso en estos procesos de evaluación institucional, es el resultado del trabajo docente, por lo que contar con sistemas que midan el desempeño es esencial para solventar uno de los puntajes que mayor relevancia dan los organismos acreditadores y certificadores de la enseñanza superior.

Podemos decir que la evaluación de los profesores y sus tareas es un proceso vital en las universidades porque sus propósitos deben estar acordes con los tiempos del proceso educativo pero con una orientación hacia el docente; diagnóstica, para apreciar y valorar las fortalezas y limitantes de la formación (inicial y permanente) así como las experiencias adquiridas; formativa, para ponderar los aspectos del desempeño docente que requieren ser mejorados; y la sumativa, donde se juzga el desempeño integral de los profesores para la gestión y fundamentación de la toma de decisiones.

La evaluación del desempeño del profesorado es un proceso complejo, con altos niveles de subjetividad, polémica y controversial; es altamente exigente ya que debe responder a demandas internas de las universidades así como a demandas externas tales como

obtención de recursos, rendición de cuentas, certificación o acreditación, e incluso, de tipo político que la hacen aún más debatible; es importante, tener muy claro el perfil de los docentes, qué usos se les darán a las evaluaciones, así como el tipo de decisiones que se tomarán a partir de ella para mejorar al aspecto más importante de la práctica educativa, el proceso enseñanza-aprendizaje.

En fin debemos considerar que la evaluación de los docentes es un tema amplio en su tratamiento teórico, conceptual, metodológico y técnico, como se mencionó, inacabable; sin embargo, los elementos presentados hasta ahora permiten dar pie al uso que se le ha dado en conjunto con las acciones de formación inicial y permanente así como de actualización disciplinar en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, lo que accede a ser un elemento más para fundamentar la investigación aplicada que se presentará en el siguiente capítulo.

## 6. La encuesta de evaluación docente de la FCA-UNAM.

Evaluar a un profesor de educación superior es una de las actividades más delicadas que puedan existir, en particular en el ámbito universitario. Este proceso implica, primero, que un profesor debe conocer y dominar una disciplina particular —lo cual no siempre es sinónimo de saberla enseñar—; segundo, que utilice los medios o herramientas más adecuados para transmitir conocimientos, esto es, que posea y aplique la didáctica. Aunado a lo anterior, como se mencionó líneas atrás, este proceso generalmente está acompañado de un alto grado de subjetividad, es decir, hay una percepción diferenciada de ver las cosas. Evaluar a un profesor dependerá también de muchos factores que el

propio docente no pueda controlar, como pueden ser el número de alumnos, la complejidad de la materia que imparte, lo extenso de un programa de estudios o el horario, todos estos aspectos generan “ruido” al momento de establecer una calificación numérica.

La evaluación docente, constituye una gran fuente de autoconocimiento el cual debe ser aprovechado por el propio profesor para comprender más y mejor la actividad educativa, se convierte en un excelente aporte de información, que correctamente utilizada genera comprensión de la tarea, mejora la calidad, apoya a los procesos de formación y actualización, y fundamenta la toma de decisiones de índole administrativa en las instituciones educativas.

Para evaluar el desempeño docente, existen varios modelos, éstos se definen como proceso sistemáticos en los que se recolecta y analiza información con el fin de valorar las características y el desempeño de los profesores en un contexto determinado con el fin de comprender la naturaleza, ejercicio y resultados de la función docente. Entre los modelos de evaluación utilizados en la educación superior, encontramos la evaluación por pares, la autoevaluación, el portafolio de evidencias, y el más utilizado y generalizado, que es la evaluación mediante la opinión de los alumnos.

La evaluación basada en los estudiantes es considerada un proceso mediante el cual, los alumnos juzgan el desempeño de sus profesores en un contexto determinado que puede ser el aula, el laboratorio, el taller, las clínicas, etc. Se basa en la interacción cotidiana entre profesores y educandos para que la institución oriente actividades y tome decisiones. A partir de los resultados se recopila información cuantitativa de la percepción que los

alumnos tienen de sus maestros, y su importancia radica en que toma en consideración la opinión que tienen los beneficiarios de la enseñanza.

En la amplia literatura sobre el tema de la evaluación basada en la opinión de los estudiantes se señala que este es el método más utilizado, pero al mismo tiempo es considerado controversial por la carga subjetiva que conlleva; a pesar de ello, tiene grandes ventajas ya que hace partícipe a los alumnos de los procesos institucionales orientados a asegurar la calidad de la formación, permite obtener información importante sobre el desempeño del profesor *in situ*, se valoran varias dimensiones y dominios del desempeño docente a través de un solo instrumento y a lo largo del tiempo se pueden apreciar las tendencias del desempeño docente lo que permite la toma de decisiones, desarrollar análisis y generar investigaciones sobre el tema, como es caso del presente trabajo.

Es importante mencionar que dentro de la carga subjetiva que le atribuyen los docentes a este modelo de evaluación, es que éstos consideran que los alumnos no pueden juzgar de manera objetiva el desempeño, que propician que los maestros y sus cursos se conviertan en un concurso de popularidad (UNAM D. G., 2015), la visión de los alumnos es parcial y subjetiva porque en ella interviene más la emoción que el juicio; no son considerados los mejores jueces por su inexperiencia o grado de madurez e incluso el momento de aplicación juega un papel fundamental; pues si ésta se aplica durante los periodos de examen y los resultados de éste no son favorables hacia los estudiantes, éstos “castigan” de algún modo al profesor. Por otro lado, algunos docentes perciben que cuando el nivel exigencia por parte de ellos es alto; los alumnos tienden a asignar calificaciones bajas, o

viceversa, a menor exigencia mayor evaluación, lo cual va relacionado con el tema de popularidad de los maestros.

Conviene citar aquí a Fischer, quien expone que las encuestas de opinión poseen una alta carga de subjetividad, no obstante “percepción es realidad” (Fischer de la Vega, 2011), y la idea o impresión que los alumnos tienen de sus profesores es producto de una interacción constante y cotidiana de las situaciones que acontecen en el aula lo cual no necesariamente tiene una carga subjetiva; más adelante, en la construcción de la muestra para el presente trabajo de investigación, daremos cuenta de estas percepciones a partir de las respuestas de los docentes de la muestra que participaron en el trabajo de campo.

La evaluación a través de la opinión de los alumnos utiliza técnicas e instrumentos para recopilar la información; entre los más empleados se destacan la encuesta la cual utiliza un cuestionario; la entrevista que utiliza un guion; y el grupo focal, el cual es considerado una técnica cualitativa, conducido por un grupo de expertos donde se plantean temas de discusión sobre el desempeño del profesor.

En el caso particular de la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, (FCA-UNAM), la evaluación del profesorado se realiza desde hace muchos años, se puede afirmar que fue la segunda institución<sup>50</sup> de educación superior que creó un instrumento para ello, el “Inventario de comportamientos docentes” creado por el Dr. Fernando Arias

---

<sup>50</sup> En 1972 la universidad Iberoamericana publicó el primer cuestionario sobre evaluación docente en nuestro país denominado “Evaluación del personal docente de la Universidad Iberoamericana” (García Garduño, 2008).



Galicia profesor de la facultad, a principios de los años ochenta. El instrumento fue sometido a un estudio de confiabilidad y de validez estadística (análisis factorial) y entre los factores de mayor peso considerados en el ejercicio evaluativo estuvieron: “dinamismo en clase, preparación del tema de clase, criterios para calificar al alumno, puntualidad y asistencia, respeto a los alumnos, dominio de la materia, motivación del estudiante, entre otros”.

Con el paso de los años y a partir de revisiones continuas, aquel instrumento se ha modificado para adecuarlos a las características de la función docente en la FCA, actualmente la evaluación se lleva a cabo mediante la *Encuesta de Evaluación Docente* constituida por un instrumento de catorce preguntas, diseñada técnicamente con base en el Perfil del Docente de la FCA, elaborado a su vez a partir de un análisis de las experiencias de evaluaciones previas y de un marco teórico-pedagógico. Esta encuesta tiene como principal uso beneficiarse de un registro estadístico a lo largo del tiempo sobre el comportamiento de los maestros frente a un grupo escolar y su objetivo es conocer la percepción que los alumnos tienen al concluir el curso tanto de éste como de su profesor.

Por otro lado los resultados permiten apoyar las labores de capacitación académica, canalizada a través de los Programas de Formación y Actualización Docente de la propia Facultad y permiten identificar los factores que demandan un reforzamiento disciplinario y/o didáctico-pedagógico donde los docentes requieren apoyo para el ejercicio de la función docente.

La encuesta de evaluación está dividida en cinco grandes factores, que a su vez constituyen el perfil docente que debe cumplir un profesor que imparte cátedra en la FCA y que se describen a continuación:

- 1) Dominio del área de conocimiento, que abarca tanto el dominio teórico como el disciplinar-práctico-profesional.
- 2) Vocación docente, que se manifiesta, entre otros elementos, en el desempeño y responsabilidad del profesor en su clase. En la medida que el docente posea un genuino gusto e interés por su función existirán mayores posibilidades de que la realice con un sentido de responsabilidad y empeño. La docencia, como muchas otras actividades, se realiza mejor cuando es motivada por una fuerte vocación; sin ésta, el profesor tiende fácilmente a la irresponsabilidad en su labor, o cuando menos al desgano.
- 3) Concepción pedagógica adecuada, la cual se refiere a cómo concibe el docente el proceso de enseñanza aprendizaje. Es necesario que el profesor tenga una concepción adecuada de los roles que deben jugar tanto él como el estudiante, en la que se conciba al profesor como un orientador y motivador del aprendizaje del alumno, procurando que éste desempeñe un papel muy activo en el proceso y que desarrolle en el campo de la asignatura un criterio sólido, un juicio crítico y una capacidad de aprender por sí mismo, contribuyendo así a la formación de un estudiante independiente y responsable.

El papel orientador del docente implica que desempeñe principalmente las siguientes funciones: destacar los objetivos didácticos y guiar a los estudiantes hacia ellos; exponer conceptos, teoría y técnicas; en su caso, resolver dudas a los alumnos, diseñar y encomendarles tareas diversas, así como guiarlos en el planteamiento y solución de problemas; recomendarles lecturas y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en la adecuada y oportuna evaluación del conocimiento así como conocer la transversalidad del conocimiento a través del manejo del currículum.

- 4) Habilidad de comunicación, que se refiere a la destreza del profesor para transmitir las ideas con claridad. Es fundamental que el docente posea y desarrolle esta habilidad, tanto en forma oral como escrita, pues mediante ellas expone conceptos, teorías y técnicas, aclara dudas o puntos oscuros, plantea interrogantes y problemas, evalúa el conocimiento, entre otras.
- 5) Habilidad para motivar. Es indispensable que el profesor tenga la capacidad para motivar a los alumnos, es decir, de provocar en ellos el interés y entusiasmo por estudiar y profundizar en la asignatura. Por ello será importante, entre otras cosas, que el docente aclare la importancia que tiene el logro de los objetivos de la asignatura dentro del currículum y para el desempeño profesional; que sea respetuoso de los alumnos y justo al evaluar el conocimiento, y que se base

en la evaluación para reorientar y estimular oportunamente a cada alumno y al grupo en general (Facultad de Contaduría y Administración, Sin Fecha).

Para evaluar estos cinco factores del perfil docente, la encuesta está integrada por 14 preguntas, las cuales tienen cuatro posibles respuestas categorizadas en una escala de Likert. Las preguntas que permiten evaluar estos factores con sus respectivas respuestas son los siguientes:

El profesor estableció un plan de trabajo al inicio del curso:

Muy Claro	Poco Claro	Confuso	No estableció
-----------	------------	---------	---------------

El profesor ha seguido el plan de trabajo establecido:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

El profesor domina la asignatura:

Totalmente	En la mayoría de los temas	Sólo en algunos temas	No la domina
------------	----------------------------	-----------------------	--------------

Las clases del profesor denotan que fueron:

Cuidadosamente planeadas	Planeadas	Poco planeadas	Improvisadas
--------------------------	-----------	----------------	--------------

El profesor transfiere totalmente a los alumnos la responsabilidad de dar clase sin intervenir en ella:

Nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	---------	--------------	---------

El profesor responde a las preguntas en forma:

Muy Clara	Clara	Confusa	No las responde
-----------	-------	---------	-----------------

El profesor relaciona la teoría con la práctica profesional:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

El profesor explica los temas del programa en forma:

Muy Clara	Clara	Confusa	No los explica
-----------	-------	---------	----------------

El profesor utiliza y enseña los términos técnicos de la asignatura cuando es necesario:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

El profesor fomenta el espíritu crítico:

Generalmente	A veces	No lo fomenta	Lo reprime
--------------	---------	---------------	------------

El profesor despierta el interés por profundizar en la asignatura:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

El profesor fomenta la participación de los alumnos en clase:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

El profesor al calificar se apega a las normas previamente establecidas:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

El profesor tiene respeto hacia los alumnos:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------

(Ver anexo 2 Muestra del formato del instrumento de evaluación).

Como se puede observar, esta encuesta y sus preguntas permiten valorar los factores que han sido considerados dentro del perfil. Sin embargo, para conocer la calificación global del profesor se diseñó un procedimiento estadístico, el cual se explica a continuación.

Las respuestas están valuadas con una ponderación de cuatro a uno, siendo el orden descendente de izquierda a derecha, con respuestas redactadas acorde con el ítem, por ejemplo:

Siempre	Casi siempre	A veces	Nunca
Muy Clara	Clara	Confusa	No los explica
4	3	2	1

Para obtener la calificación por pregunta, se debe realizar el siguiente procedimiento:

- Multiplicar el número de respuestas por opción por la ponderación correspondiente,
- Sumar los puntos obtenidos,
- Obtener el puntaje óptimo, multiplicando el número total de respuestas por cuatro, (calificación máxima)
- Dividir la suma de los puntos obtenidos entre el puntaje óptimo,
- Multiplicar el resultado por 10.

Ejemplo:

Suponga que las respuestas para un profesor en la pregunta 6 fueron:

6. El profesor responde a las preguntas en forma:

Muy Clara: 15	Clara: 4	Confusa: 1	No las responde: 0
---------------	----------	------------	--------------------

Número de respuestas por opción

La calificación será:

Paso a):  $15 \times 4 = 60$ ,  $4 \times 3 = 12$ ,  $1 \times 2 = 2$ ,  $0 \times 1 = 0$

Paso b):  $60 + 12 + 2 + 0 = 74$

Paso c):  $(15 + 4 + 1 + 0) \times 4 = 80$

Paso d):  $74 / 80 = 0.925$

Paso e):  $0.925 \times 10 = 9.25$  que es la calificación obtenida por el profesor en la pregunta 6.

Para obtener la calificación global:

- Sumar las calificaciones obtenidas en cada una de las preguntas,
- Dividir entre 14, que es el número de preguntas.

Ejemplo:

La Tabla x ejemplifica las calificaciones de las catorce preguntas para un profesor imaginario:

<b>Tabla x</b>			
<b>1.</b> 9.14	<b>2.</b> 8.50	<b>3.</b> 8.50	<b>4.</b> 7.75
<b>5.</b> 6.80	<b>6.</b> 9.25	<b>7.</b> 7.75	<b>8.</b> 8.16
<b>9.</b> 9.25	<b>10.</b> 8.89	<b>11.</b> 7.75	<b>12.</b> 8.89
<b>13.</b> 6.90	<b>14.</b> 9.90		

a) La suma de estas evaluaciones es de 115.93.

b) Dividir  $115.93/14 = 8.28$ , que es la calificación global obtenida por el profesor hecha por el total de alumnos del grupo que lo evaluó.

La obtención de la calificación en la evaluación de un profesor considera la totalidad de los factores del perfil docente. Las preguntas están orientadas a obtener una calificación global de un profesor, toma también en consideración el número de alumnos por grupo y cuántos de ellos respondieron en cada una de las cuatro posibles opciones por pregunta.

En el presente trabajo de investigación, sólo se consideran las calificaciones globales obtenidas por los profesores que integraron la muestra, la cual se explicará más adelante, así como también para conocer la percepción que los profesores tienen acerca de la función docente en la FCA-UNAM. Es importante precisar que no analizaremos cada una de las dimensiones del perfil por separado, lo cual podrá realizarse en otro momento o bien ser sujeto de una investigación posterior.

Para delimitar la investigación, fueron evaluados con el instrumento que se mostró anteriormente y las calificaciones se obtuvieron con el procedimiento matemático explicado, pero es importante señalar que en los últimos cuatro años, se agregaron dos

preguntas de control administrativo que no son consideradas en el proceso matemático.  
(Ver anexo 2, muestra del instrumento de evaluación e informe de resultados).

Se puede concluir que todo lo presentado hasta ahora sirve a los intereses de este trabajo. Partiendo del hecho de que la facultad imparte licenciaturas altamente técnicas y profesionalizantes, los docentes en ejercicio deben concebir a la docencia como otra profesión en la cual es indispensable que se formen y se actualicen; la docencia es una práctica profesional, intelectual, social y humana la cual requiere de un serio compromiso ético que propicie una praxis social comprometida y transformadora.

Los temas revisados son inacabados pues abarcan muchos otros aspectos de los cuales, en algunos casos se abordaron de forma más amplia, mientras que en otros, de manera complementaria pero sin soslayar su importancia como marco conceptual y teórico para esta indagación; ello puede rebasar las posibilidades de esta investigación, pero no precisa a considerarlos insuficientes para los objetivos pretendidos en ésta.

## Capítulo IV. La Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM, como ámbito de investigación

Las disciplinas administrativas, contables e informáticas se caracterizan por su alta condición técnica y pragmática, su campo de estudio son las organizaciones que se integran por personas cuyos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes les permiten ocupar una posición en su estructura. Las empresas u organizaciones se constituyen por un conjunto de funciones, actividades y tareas que en conjunto buscan el logro de los objetivos para los cuales fueron creadas, estos fines pueden orientarse al lucro o no y sus operaciones abarcan el ámbito industrial, mercantil o de servicios.

Como se ha mencionado en anteriores capítulos, las organizaciones educativas ofrecen un servicio a la sociedad e incluyen los elementos descritos en el párrafo anterior; así, la UNAM es una gran organización conformada por una serie de funciones que son responsabilidad de todas y cada una de las entidades que la constituyen y a las que se hizo referencia en el capítulo 2 del presente trabajo.

La Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM es una entidad académica cuya función docente tiene como misión formar profesionales, profesores e investigadores de la contaduría, la administración y la informática, que contribuyan al desarrollo económico del país mediante la solución de los problemas prácticos que enfrentan las empresas y las organizaciones, así como realizar investigación orientada a la generación del conocimiento de estas disciplinas; cultivando en su comunidad el

espíritu analítico, crítico y reflexivo, y proporcionando las herramientas técnicas que les permitan ser altamente competitivos en los planos nacional e internacional (FCA, 2015).

Como todas las organizaciones, la propia FCA además de establecer su misión o razón de ser, también pone de manifiesto la visión de hacia dónde deben dirigirse su esfuerzos y tareas fundamentales, en ella se establece: “ser el modelo educativo de mayor influencia en el país y en Iberoamérica, reconocido por la calidad y liderazgo de sus profesionales y por su contribución al desarrollo de la investigación en sus disciplinas. Así mismo, debe convertirse en el modelo en el que se formen y eduquen verdaderos líderes que propicien el desarrollo económico de nuestro país en las organizaciones nacionales” (FCA, 2015).

Para cumplir con ambos tópicos organizacionales y como se reseñó en el capítulo anterior, se requiere de contar con docentes que cuenten con una sólida formación en las disciplinas propias así como en aquellas que las complementan; –derecho, matemáticas, ética, sociología, psicología, etcétera–, una formación en el campo didáctico-pedagógico y considerar a la función docente como una profesión, para con todo ello, alcanzar una función docente de calidad.

La FCA, actualmente imparte tres licenciaturas con una matrícula que oscila los 12,000 estudiantes y una planta docente de aproximadamente 1,300 académicos; es importante reiterar que la facultad tiene una División de Estudios de Posgrado la cual no forma parte de la presente investigación, entre otras razones porque su naturaleza formativa es de otra índole.



La mayor parte del profesorado de la facultad está integrado por contadores y administradores de profesión; en menor proporción, por profesionales de otras disciplinas afines o complementarias tales como informáticos, ingenieros, psicólogos, sociólogos, matemáticos, entre otros; se puede decir que la formación disciplinar que poseen los docentes es sólida y no necesariamente constituye un problema que deba ser estudiado; sin embargo, la formación para el ejercicio profesional de la función docente, desde el punto de vista teórico, metodológico e instrumental, en su gran mayoría es carente y por tanto, debe ser estudiado el fenómeno para conocer la percepción que de estos temas tienen los docentes y poder realizar intervenciones que contribuyan al mejoramiento de la función docente en la facultad.

Hace muchos años se pensaba que la verdadera ciencia era esencialmente teórica y que los trabajos empíricos consistían en la aplicación de los conocimientos teóricos o técnicos y carecían de la más mínima validez científica. Actualmente, se acepta que debe existir un puente o elemento indispensable de articulación entre teoría y práctica, se entiende que el empirismo se basa en los hechos —generalmente cotidianos— y que debe ser teorizada para pasar al plano de lo científico. Esta articulación es la que permite establecer una relación dialéctica entre las dos. En el caso de las disciplinas administrativas la tendencia ha sido ubicarlas en el primer ámbito debido a su caracterización práctica y cotidiana, por consiguiente, la práctica de la función docente en las mismas, se consideraba debía guardar la misma intencionalidad.

La educación y en particular la educación superior, no es ajena a esta dicotomía ya que en la realidad vivimos los abismos existentes entre la teoría y la práctica, el currículo y la

realidad social, función docente e investigación, que de alguna manera representan ese muro que se ha levantado entre ciencias formales y ciencias fácticas o ciencias exactas y ciencias sociales y humanísticas (Alarcón Herrera, 2006).

Antes de la realización del presente trabajo de investigación un planteamiento para su realización era delimitar su alcance: ¿debe ser teórico o debe ser empírico? La respuesta se halla en el trabajo mismo, incluye los dos aspectos porque juntos son indispensables para la comprensión del objeto de estudio –las dinámicas y los comportamientos docentes–. Se parte de los hechos, de la realidad objetiva, para posteriormente, a la luz de los enfoques teóricos, analizar e interpretar y poder proponer algunas alternativas de discusión para crear nuevas tareas formativas orientadas a la creación de un modelo de profesionalización de la función docente en la FCA.

La investigación se llevó a cabo dentro de una perspectiva empírico-analítica (Duran R., 1998), descriptiva y longitudinal, que permite la comprensión en el contexto y las circunstancias en que se ha desarrollado el fenómeno educativo a cargo de los docentes en la FCA, incluye variables que se expresan en datos, pero también juicios e impresiones de quienes viven las actividades de función docente , formación, actualización y evaluación, todos ellos procesos de la institución.

Si el objeto de estudio es un proceso educativo, como tal hay que estudiarlo dentro de la realidad institucional, por tanto, se basa en la experiencia vivida por los docentes en la facultad respecto a su propia tarea e indaga sobre aspectos que se consideran importantes; ¿qué se ha hecho en materia de formación docente?, ¿cómo se ha hecho?, ¿qué percepción

tienen de ella?, ¿qué rol han asumido los docentes ante la necesidad de formarse para la función docente?, ¿cuál ha sido el papel desempeñado por la institución para resolver esta necesidad?, ¿los procesos de evaluación cómo son concebidos por los docentes?, ¿cómo perciben el resultado de sus propias evaluaciones?, ¿cómo aprecian a los estudiantes en función de su propia evaluación docente? Entre otros elementos que determinan el quehacer educativo en la facultad.

El conocimiento, la tecnología y las disciplinas que apoyan a la tarea educativa como la pedagogía, la didáctica y las psicología educativa han avanzado de manera importante durante las últimas décadas, se ha teorizado sobre la formación para la función docente desde diversos enfoques, por ello ya se revisaron los considerados más importantes para contar con un marco teórico referencial amplio que permita explicar e interpretar el proceso desarrollado en la FCA; de lo anterior, es necesario exponer el procedimiento para la investigación de campo realizado para el presente trabajo.

#### A) Metodología:

Este trabajo de investigación hace referencia a las respuestas dadas a un cuestionario aplicado en la UNAM, específicamente a profesores y profesoras de la FCA, que imparten función docente en las licenciaturas de Administración, Contaduría e Informática. En la interpretación de los resultados se darán a conocer algunas características generales de los profesores encuestados; con este análisis se pretende distinguir cuáles son las diferencias y similitudes más relevantes entre dos grupos de contraste (sólo profesores) que fueron seleccionados a partir de los resultados que obtuvieron en la encuesta de evaluación docente que responden sus estudiantes cada semestre lectivo.

Se aplicó el instrumento a un grupo de profesores considerado como “bien evaluado”, mientras que al otro grupo de contraste, denominado “mal evaluado” también fue encuestado, esto nos permitió establecer dimensiones de estudio tales como la función docente universitaria donde se incluyeron aspectos de la formación y la actualización docente para dar entrada a las preguntas sobre el grado de conocimiento que tienen sobre los cursos de formación y actualización que la facultad ofrece, con la finalidad de saber su apreciación al respecto y si el participar en ellos les ha permitido tener un mejor desarrollo de la función docente.

Las siguientes dimensiones a indagar son la evaluación de la función docente; así como un último apartado de cómo ellos desde su condición de “buenos” y “malos” profesores perciben el desempeño académico de los alumnos. Es importante señalar que este tema fue incluido para no crear un sesgo que permitiera a los entrevistados pensar que la función docente era el objetivo central de la investigación, es preciso mencionar que durante el análisis de los resultados se realizaron algunas asociaciones con este tema que resultan de interés.

Ésta es una investigación de carácter exploratorio de tipo descriptivo, que pretende conocer si existe una relación entre la función docente y los procesos de formación didáctico-pedagógica inicial y permanente; la actualización docente; las calificación de la encuesta de evaluación docente que los alumnos responden cada semestre sobre el desempeño de su profesor; y general sobre las tareas de función educativa en la FCA; ello mediante una forma de muestreo no probabilístico o muestreo accidental (Mendenhall & Reinmuth, 1981), el cual es posible utilizar en procesos de investigación cuando el

investigador conoce la población sujeta de estudio y se puede ubicar a los sujetos susceptibles de participación; el interés consiste en analizar –mediante el uso de la estadística inferencial– las correspondencias entre los temas antes citados.

El primer factor para la selección de la muestra, consistió en identificar, a partir de los resultados de la encuesta de evaluación docente que utiliza la FCA, a aquellos profesores con una evaluación superior a 9.5 durante un periodo continuo de diez semestres; así como aquellos profesores que obtuvieron evaluaciones menores a 5.0. Es importante mencionar que la encuesta califica en una escala del 1 al 10, en donde la calificación más alta es esta última y la más baja es 1; no obstante, en ningún caso en la historia de la aplicación de la encuesta en la facultad se han presentado evaluaciones menores a 3; por lo que se toma como parámetro de no aceptabilidad aquellas evaluaciones que están por debajo del 5.

- **Método para la obtención de la muestra**

El primer paso fue determinar el periodo que abarcaría el estudio, recordemos que la encuesta de evaluación de los docentes es utilizada institucionalmente con fines estadísticos, por lo que al revisar las tendencias históricas se percibe una cierta homogeneidad de los resultados; de lo anterior, se consideró la facilidad de acceso a la información disponible en el Departamento de Evaluación Docente de la FCA, del semestre 2002-1 y hasta el semestre 2012-1. La información necesaria para la selección de los participantes se encuentra sistemáticamente ordenada por registros alfabéticos de cada uno de los profesores de la facultad así como las asignaturas que imparten cada

semestre, con ello se construye una base de datos con las calificaciones obtenidas por cada docente y los resultados obtenidos en cada dimensión que es evaluada por sus estudiantes.

Para construir la muestra, se consideró a los profesores de asignatura (por horas) y de tiempo completo que en el periodo estudiado impartieron clase frente a grupo a nivel licenciatura en el sistema escolarizado, en los turnos matutino y vespertino. Por tratarse de un estudio exploratorio descriptivo, no se considera de relevancia la representatividad estadística por lo que trabajamos con una muestra intencional, con todo ello, la cantidad de profesores participantes de la muestra representa el 7.6% de total de la plantilla.

Por otro lado, para establecer los parámetros de la muestra se estudió el registro histórico de los listados resultados de evaluación y los promedios de los profesores obtenidos durante los 10 semestres de seguimiento, obteniendo para su selección lo que “media de medias” y con ellos identificar a aquellos maestros con las mayores calificaciones – cercanas al 10– y aquellos con las menores calificaciones –menores a 5.0–<sup>51</sup> durante el tiempo señalado, de lo cual resultó una muestra de 96 profesores; de ellos 46 obtuvieron las mejores evaluaciones considerados el “grupo de los bien evaluados; y otros 50 obtuvieron las peores evaluaciones denominados “los mal evaluados” durante los diez semestres de seguimiento.

---

<sup>51</sup>Para comprender mejor el tipo de análisis y seguimiento realizado para la selección de la muestra, en el anexo tres se muestra un ejemplo de los listados de Excel con el que se construyen las bases de datos de los resultados de la encuesta de evaluación docente que se aplica en la FCA-UNAM, se omiten los nombres de los profesores para guardar la secrecía de la información.

La razón de la anterior segmentación, se debe a que en muchos casos y durante los proceso de evaluación, aquellos que obtienen bajas evaluaciones lo atribuyen a la mala percepción que los alumnos tienen de ellos, tal como se explicó en el capítulo 3 así como la carga subjetiva que tienen las encuestas de evaluación docente basadas en la opinión de los alumnos.

- **Diseño del instrumento**

Para diseñar el cuestionario para la recolección de la información, se involucraron algunas variables que nos permitieron saber en qué licenciatura dan cátedra, en qué semestre imparten clases, las áreas académicas a las que pertenecen; cómo perciben la función docente y qué consideran importante para poder ser unos buenos profesores y llevar a cabo con éxito este trabajo de suma importancia; y cómo califican el desempeño académico de los alumnos, qué es lo que toman en cuenta para hacer una evaluación sobre ellos o calificarlos.

Para la aplicación de estos cuestionarios se acudió al salón de clases directamente con los profesores seleccionados; algunos fueron muy amables, accedieron con facilidad a contestar, pero otros se mostraron un poco renuentes ya que consideran que es una pérdida de tiempo este tipo de estudios, y que a fin de cuentas su opinión no será tomada en cuenta para solucionar algunos problemas del trabajo docente como son la reprobación estudiantil, por ejemplo; o bien para que se les impartan los cursos que consideran importantes para su formación e inclusive para modificar la encuesta con la que son evaluados.

- **Análisis de la información**

Los conceptos variable e indicador provienen originalmente del campo de las matemáticas y por regla general se les asocia con las características cuantificables de un fenómeno; con los avances de la investigación, en particular en el campo de las ciencias sociales, se han desprendido mucho de estas influencias y han ido adquiriendo un carácter más referencial.

Se entiende que una variable designa un aspecto, atributo o dimensión discernible de un objeto de estudio. “Debido a que una variable tiene un alto grado de abstracción y de teoricismo, ésta no puede ser utilizada directamente, por eso para operacionalizar las variables hay que valerse de los indicadores, que se constituyen en las subdimensiones de las variables” (Cerdeira G., 2005).

Los indicadores son los indicios que permiten aprehender las dimensiones y la presencia o ausencia de fenómenos que no se pueden captar directa ni objetivamente al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo con la fundamentación teórica, sirven como evidencias significativas del estado y desarrollo que presenta el fenómeno en estudio (Padua, 1980). Los seleccionados para el presente trabajo desempeñaron adecuadamente la función de *indicadores* y al ser interpretados a la luz de los enfoques teóricos mostraron las condiciones, características y cualidades de la función docente en la FCA



Los resultados se presentan en una secuencia dos grandes bloques: uno que corresponde al análisis descriptivo y otro al de asociación, cada uno de ellos con cinco temáticas genéricas; en primer lugar la información general de los entrevistados: sexo, licenciatura en la que imparten clase, semestre en que dan cátedra, asignaturas impartidas, etc. Continuamos con el análisis de la percepción que los profesores tienen de la función docente universitaria así como la impresión que tienen los encuestados sobre los programas de formación y actualización. Seguimos con el tema relativo a la evaluación del propio docente; para posteriormente presentar los resultados sobre la opinión que los encuestados tienen del desempeño académico de los estudiantes.

Al tratarse de un estudio de campo descriptivo compuesto de dos muestras intencionales con variables cualitativas, en la segunda parte del análisis de la información, se presentan los resultados de éste con un enfoque de asociación dado que la muestra está categorizada en docentes “bien evaluados” y “mal evaluados”, para ello se utilizará Chi-Cuadrado o Chi cuadrada (  $X^2$  ó  $Ji^2$  ) o Pearson que se utiliza para comparar este estudio y las dos muestras de contraste. La frecuencia esperada de que ocurra un evento se compara con la frecuencia observada. Cuando asociamos la forma en que la modificación de una variable independiente influye en la variable dependiente, la prueba Chi cuadrada nos informa si la diferencia observada es estadísticamente significativa; es decir, que la modificación de la variable independiente sí influye en el resultado observado en la variable dependiente.

Para el análisis estadístico de los cuestionarios se elaboró un libro de códigos en el cual se hallan clasificadas todas las preguntas junto con sus respuestas, ordenadas por categorías y codificadas numéricamente, tanto las preguntas cerradas acerca de hechos,

así como las de tipo abierto que indagaron opiniones de los profesores, los citados códigos, se ubican en el anexo número cuatro. Es importante hacer mención que la captura y análisis de los datos se realizó haciendo uso del paquete estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

## B) Análisis descriptivo de la investigación de campo en la FCA

### B1) Datos generales de los encuestados en la FCA

En términos generales, la muestra abarcó una distribución heterogénea de personal, tanto masculino como femenino: 67.7% fueron hombres y el resto 32.3%, mujeres.

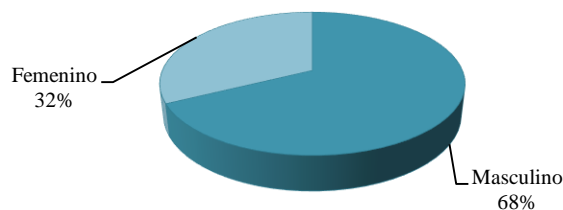
**Cuadro 1.**  
**Género del profesorado**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Masculino</b>	65	67.7
<b>Femenino</b>	31	32.3
<b>Total</b>	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 1**

**Sexo del profesor**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La evaluación de los docentes fue considerada para conocer la percepción de los alumnos con relación al profesor y emitir su opinión de acuerdo con su desempeño docente dentro del aula; así el 47.9% de los profesores se ubica en la categoría de “bien evaluado”, mientras que el 52% de ellos fue considerado en la de “mal evaluado” para cerrar el uso de esta información para la integración de la muestra.

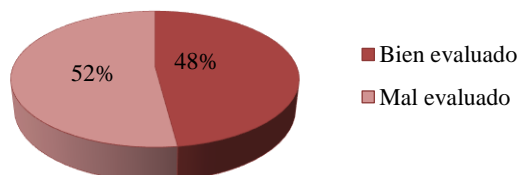
**Cuadro 2**  
**Evaluación del profesorado**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Bien evaluado</b>	46	47.9
<b>Mal evaluado</b>	50	52.1
<b>Total</b>	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 2**

**Evaluación del profesorado**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

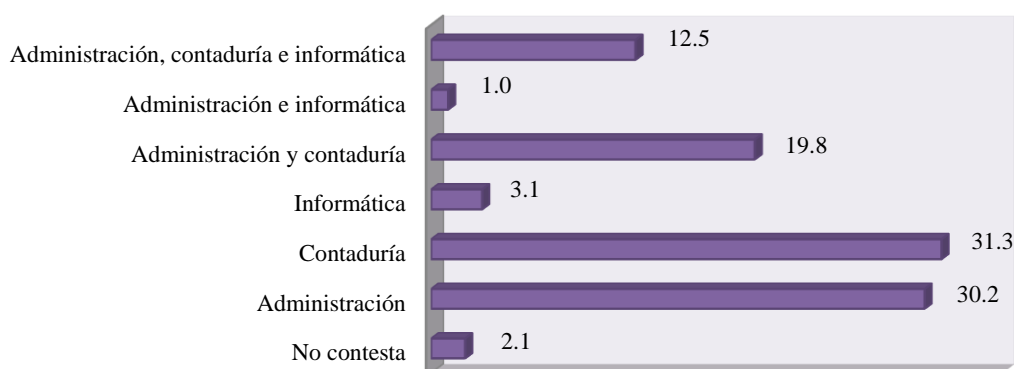
En cuanto a las licenciaturas en las que imparten cátedra los docentes de la muestra, se observa que a Contaduría le corresponde 31.3% de los docentes, mientras que Administración también le corresponde una tercera parte con 30.2%; también se observa que hay docentes que imparten cátedra en varias licenciaturas y esto representa 33.3%, ellos dan cursos en Contaduría, Administración e Informática; a la licenciatura de informática, le pertenece una minoría de 3.1% y sólo una mínima parte 2.1% no contestó.

**Cuadro 3**  
**Licenciaturas en las que imparten cátedra los encuestados**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Administración</b>	29	30.2
<b>Contaduría</b>	30	31.3
<b>Informática</b>	3	3.1
<b>Administración y contaduría</b>	19	19.8
<b>Administración e informática</b>	1	1.0
<b>Administración, contaduría e informática</b>	12	12.5
<b>No contesta</b>	2	2.1
<b>Total</b>	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 3**  
**Licenciaturas en las que imparte cátedra**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La colaboración en la impartición de clases en los nueve semestres en los que se cursan las diferentes licenciaturas que ofrece la FCA se organizaron de acuerdo a las respuestas que dieron los profesores; un poco más de la mitad, 55.2% da clases en cuarto semestre, en octavo semestre 42.7%, en sexto semestre 40.6%, en quinto semestre 36.5%, en segundo semestre 35.4%, en séptimo semestre 33.3%, en tercer semestre 32.3%, y hay dos porcentajes de 31.1% que corresponden al primer y noveno semestre.

**Cuadro 4**

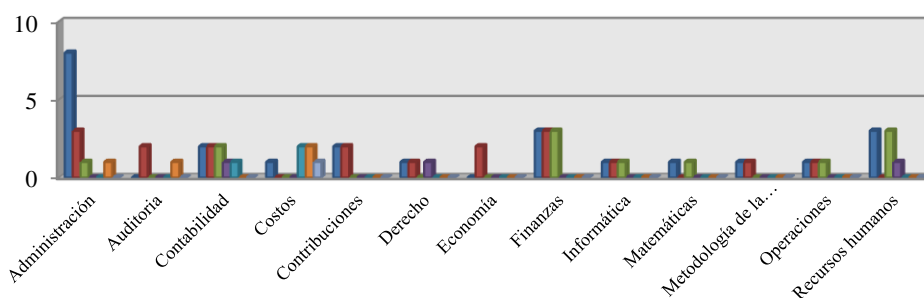
**Área académica y número de materias en las que imparten clases**

Área académica	Número de materias por academia							Total
	1	2	3	4	5	6	14	
Administración	8	3	1	0	0	1	0	13
Auditoría	0	2	0	0	0	1	0	3
Contabilidad	2	2	2	1	1	0	0	8
Costos	1	0	0	0	2	2	1	6
Contribuciones	2	2	0	0	0	0	0	4
Derecho	1	1	0	1	0	0	0	3
Economía	0	2	0	0	0	0	0	2
Finanzas	3	3	3	0	0	0	0	9
Informática	1	1	1	0	0	0	0	3
Matemáticas	1	0	1	0	0	0	0	2
Metodología de la investigación	1	1	0	0	0	0	0	2
Operaciones	1	1	1	0	0	0	0	3
Recursos humanos	3	0	3	1	0	0	0	7
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>65</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 4**

**Área académica y número de materias en las que imparte clases**

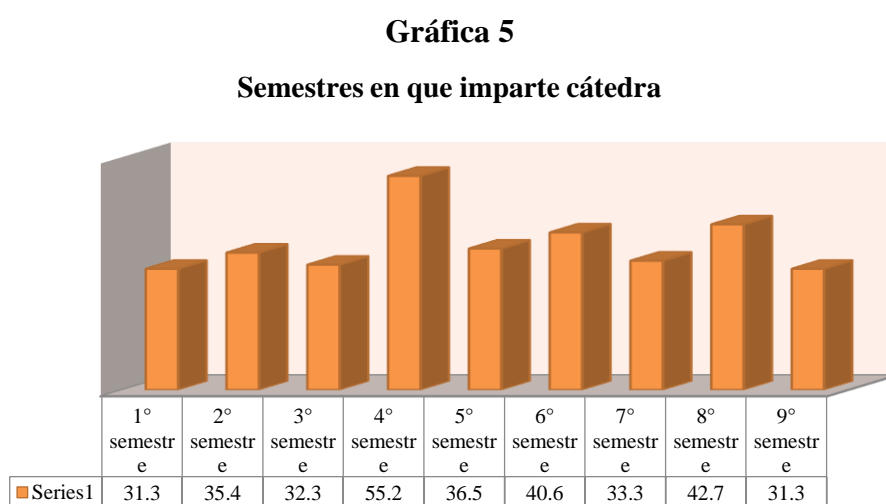


Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Cuadro 5**  
**Semestres en que imparten cátedra los docentes**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>1° semestre</b>	30	31.3
<b>2° semestre</b>	34	35.4
<b>3° semestre</b>	31	32.3
<b>4° semestre</b>	53	55.2
<b>5° semestre</b>	35	36.5
<b>6° semestre</b>	39	40.6
<b>7° semestre</b>	32	33.3
<b>8° semestre</b>	41	42.7
<b>9° semestre</b>	30	31.3

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

## B2) La Función docente desde el profesorado de la FCA

Como se ha estudiado hasta ahora, la función docente es la tarea fundamental de la universidad, es por ello que se les pidió a los profesores de la muestra que señalaran que es la función docente universitaria para ellos, se les dieron una serie de categorías para que ubiquen a cada una de ellas. De los encuestados, 24.0% señala que la función docente universitaria es complementara a la profesión que se ejerce, 20.8% coloca este argumento

en tercer lugar, 19.8% la ubica en cuarto lugar, 10.4% en segundo lugar de importancia, 2.1% la señala en quinto lugar y 22.9% no contestó.

Por otra parte, se les preguntó en qué lugar colocan a la función docente universitaria como propiciadora del desarrollo profesional en un campo disciplinar específico, tenemos que 36.5% de ellos la ubican en primer lugar, 31.3% la colocan en segundo lugar, 13.5% en cuarto lugar y 2.1% en quinto y sexto lugar, tan solo 14.6% no contestó.

Cuando se les preguntó en qué lugar pondrían a la función docente universitaria como algo alternativo cuando no se ejerce la formación profesional obtenida en una licenciatura; 28.1% la ubicó en quinto lugar, 15.6% en cuarto lugar, 6.3% en segundo lugar, 5.2% la coloca en tercer lugar, 42.0% señala que esta en sexto lugar y 1.0% en primer lugar, finalmente el 39.6% no contestó.

La función docente universitaria es una profesión que necesita capacitación específica para ejercerla, en opinión de los profesores 32.3% consideran que ocupa el segundo lugar, 30.2% señala que está en primer lugar, mientras que 19.8% dice que debe estar en tercer lugar, 7.3% la coloca en cuarto lugar y 1.0% dice que en quinto lugar; a esta pregunta 9.4% no contestó.

Al preguntarles que si la función docente universitaria proporciona reconocimiento y prestigio social, 27.1% considera que sí y la ubica en quinto lugar; 22.9% de los docentes

en cuarto lugar; 15.6% en tercer lugar; 7.3% en segundo lugar; 4.2% en primer lugar y 22.9% no contestó.

**Cuadro 6**  
**¿Qué es la función docente universitaria para los profesores de la FCA?**

<b>La función docente universitaria</b>					
<b>Categoría</b>	Es complementaria a la profesión que se ejerce	Propicia el desarrollo profesional en un campo disciplinario específico	Es alterna cuando no se ejerce la formación profesional	Es una profesión que necesita capacitación específica para ejercerla	Proporciona reconocimiento y prestigio social
	%	%	%	%	%
<b>1° lugar</b>	24.0	36.5	1.0	30.2	4.2
<b>2° lugar</b>	10.4	31.3	6.3	32.3	7.3
<b>3° lugar</b>	20.8	13.5	5.2	19.8	15.6
<b>4° lugar</b>	19.8	2.1	15.6	7.3	22.9
<b>5° lugar</b>	2.1	2.1	28.1	1.0	27.1
<b>6° lugar</b>	0.0	0.0	4.2	0.0	0.0
<b>No contestó</b>	22.9	14.6	39.6	9.4	22.9
<b>Total</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

B3) La función docente universitaria y los procesos de formación y actualización en la FCA.

Siguiendo con el tema de la función y la formación docente se preguntó a los profesores si consideraban que lo más importante para realizar con un cierto grado de calidad su actividad como enseñantes, era su participación y asistencia a procesos de formación en temas de didáctica y métodos para la enseñanza: 84.4% señaló que no y 13.5% expresa que sí y 2.1% de los encuestados no contestó.

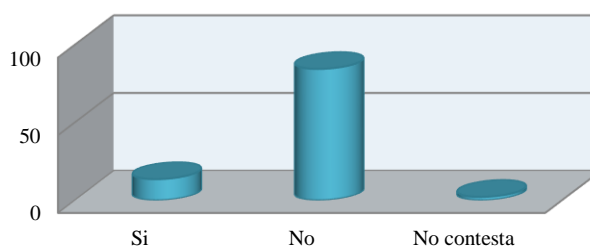


**Cuadro 7**  
**En su actividad, lo más importante para una buena calidad de la función docente, es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Si	13	13.5
No	81	84.4
No contesta	2	2.1
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 6**  
**En su actividad usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Al igual que en preguntas anteriores se les pidió su opinión de por qué consideraban así su respuesta; después de una revisión de los datos se crearon las siguientes categorías: los que dijeron que no, que son la mayoría, no dieron argumentos y esto representa 84.4% de los datos. De los que contestaron que sí, podemos apreciar que el 6.3% de ellos no contestó; el 5.2%, dice que asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza, le sirve para conocer nuevas técnicas para aprender a transmitir el conocimiento; 3.1%, señala que les da mejores herramientas para la enseñanza y ser mejores maestros, los actualiza; un 1.0% de ellos, dice que les ayuda porque les hace falta preparación pedagógica.

**Cuadro 8****¿Por qué es importante asistir a cursos de formación didáctica y de enseñanza?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nos da mejores herramientas para la enseñanza y ser mejores maestros, nos actualizamos	3	3.1
Conocer nuevas técnicas didácticas para aprender a transmitir el conocimiento	5	5.2
Falta preparación psicopedagógica	1	1.0
No contesta	6	6.3
No aplica	81	84.4
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

También se les preguntó que en si consideraban que en su actividad docente lo más importante es asistir a procesos de actualización en temas disciplinares en los que imparte clase; y 82.3% de ellos señaló que no, mientras que 15.6% dicen que sí y 2.1% no contestó.

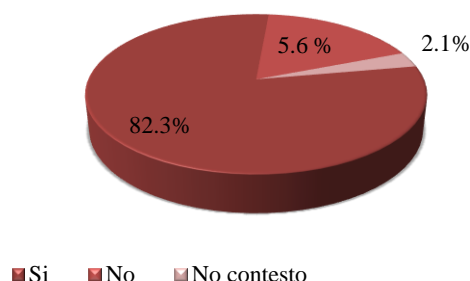
**Cuadro 9**

**En su actividad docente, considera que lo más importante para una Buena calidad de la función docente es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinares en los que imparte clase**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Si	15	15.6
No	79	82.3
No contesta	2	2.1
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 7**  
**En su actividad usted considera que lo más importante es**  
*asistir a procesos de actualización en los temas*  
*disciplinarios en los que imparte clase*



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

A los que contestaron que sí es importante asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase, se les preguntó por qué lo consideraban de esa manera; una vez revisados sus argumentos se formaron diversas categorías para poder manejar esta información. El 82.3% corresponde a aquellos que en la pregunta anterior dijeron no; mientras que de los que dijeron que sí tenemos que: 11.5% considera que la actualización permanente es importante; 3.1% no contestó; 2.1% señala que les sirve para un mejor dominio y profundidad de los temas en beneficio de los estudiantes, y tan sólo 1.0% dice que la experiencia y el conocimiento mejoran el rendimiento didáctico.

**Cuadro 10**  
**¿Por qué es importante asistir a cursos actualización disciplinar?**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Mejor dominio y profundidad de los temas en beneficio de los estudiantes	2	2.1
La actualización permanente es importante	11	11.5
La experiencia y conocimientos mejoran el rendimiento didáctico	1	1.0
No contestó	3	3.1
No aplica	79	82.3
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

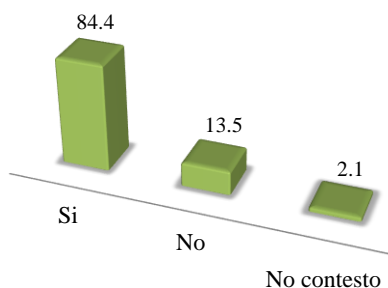
Por otro lado, hay quienes consideran que tanto la formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza como la actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase son importantes, ya que a esta pregunta 84.4% dijo que si, mientras que 13.5% señala que no y 2.1% no contestó.

**Cuadro 11**  
**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Si	81	84.4
No	13	13.5
No contesta	2	2.1
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 8**  
**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

También aquí creamos categorías con los argumentos que nos dieron, 39.6% dice que ambos procesos son necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza–aprendizaje, 29.2% dicen que la función docente es una profesión en constante actualización tanto en temas didácticos como disciplinarios, y 1.0% dijo que debemos entender cómo evoluciona la dinámica del campo laboral. El 13.5% corresponde a aquellos que señalaron que no son importantes ambas en la pregunta anterior y 16.7% no contestó.

**Cuadro 12****¿Por qué es importante *participar en ambos procesos*?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ambos procesos son necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje</b>	38	39.6
<b>La función docente es una profesión en constante actualización tanto en temas didácticos como disciplinares</b>	28	29.2
<b>Debemos entender cómo evoluciona el proceso en el aula y saber que cambia la dinámica del campo laboral</b>	1	1.0
<b>No contestó</b>	16	16.7
<b>No aplica</b>	13	13.5
<b>Total</b>	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

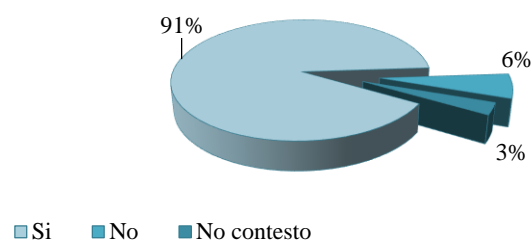
Para saber qué es lo que hacen para mejorar su práctica docente se les preguntó si asistían a cursos de capacitación o formación para la función docente que le hayan permitido mejorar y 90.6% señalaron haber asistido, mientras que 6.3% dijo que no y 3.1% no contestó.

**Cuadro 13****¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la función docente que le hayan permitido mejorar su práctica docente?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Si</b>	87	90.6
<b>No</b>	6	6.3
<b>No contestó</b>	3	3.1
<b>Total</b>	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 9**  
**¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Además, se les preguntó cuál era la causa por la que asisten o no a estos cursos, de la misma forma en que se ha estado trabajando este tipo de información, se crearon categorías que permiten analizar de manera más sencilla; el 26% no dio argumentos, 29.2% señaló que acude a los cursos para actualizar técnicas y herramientas docentes.

De igual manera, otro 29.2% dice que es para tener buena calidad en las clases y mejor manejo de grupos, 6.3% señala que asiste para tener un desarrollo profesional y personal, 3.1% dice que no cree necesitarlos y que no acude por falta de tiempo, otro 3.1% señala que va por curiosidad e interés propio y por último otro 3.1% dice que no va por que los horarios son inadecuados.

**Cuadro 14**  
**¿Por qué asiste a los eventos de formación docente y de actualización disciplinar?**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Para tener buena calidad en las clases, mejor manejo de grupos	28	29.2
Para un desarrollo profesional y personal	6	6.3
Para actualizar técnicas y herramientas docentes	28	29.2
No creo necesitarlos, falta de tiempo	3	3.1
Curiosidad e interés propio	3	3.1
Horarios inadecuados	3	3.1
No contestó	25	26.0
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Con lo que respecta a las temáticas de los cursos a los que han asistido señalan una gran variedad de ellos, para el manejo de esta información también creamos categorías; el 47.9% señala haber tomado cursos de didáctica y pedagogía, 24.0% no contestó, 6.3% de informática, 6.3% de administración de recursos y marketing, 6.3% dijo haber tomado cursos de creatividad y manejo de grupos, 2.1% de finanzas, contabilidad, auditoría y fiscal y 1% manifiesta haber participado en cursos de matemáticas.

**Cuadro 15**  
**Sobre qué temáticas han participado los docentes**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Didáctica y pedagogía</b>	<b>46</b>	<b>47.9</b>
<b>Informática</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>
<b>Finanzas, contabilidad, auditoría, fiscal</b>	<b>2</b>	<b>2.1</b>
<b>Administración de recursos y marketing</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>
<b>Matemáticas</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>
<b>Creatividad y manejo de grupo</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>
<b>No contestó</b>	<b>23</b>	<b>24.0</b>
<b>No aplica</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se les pidió que ordenaran en qué lugar de importancia colocarían lo que estos cursos les permitió mejorar o actualizarse; de lo anterior tenemos que *para mejorar su evaluación docente* 34.4% de los profesores de la muestra lo ubicaron en cuarto lugar; 12.5%, lo señalan en tercer lugar; 10.4% lo coloca en segundo lugar y 6.3% de ellos en primer lugar. El 5.2% consideran que está en quinto lugar. Se observa otro 6.3% que corresponde a los que no han asistido a cursos y el 25% restante no contestó.

En lo que se refiere a que si les ha permitido *mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza*, el 61.5% lo colocan en primer lugar, 16.7% en segundo lugar, 8.3% no contestó, 6.3% no

ha tomado cursos, 5.2% lo ubican en tercer lugar, tenemos dos porcentajes correspondientes al 1.0% que lo colocan tanto en cuarto como en sexto lugar.

Los que consideran que les ha permitido *actualizar los conocimientos disciplinares*, 34.4% dijo que en segundo lugar, 20.8% lo coloca en tercer lugar, mientras que 17.7% no contestó, 11.5% considera que estaría en primer lugar, 8.3% ha dicho que en cuarto lugar, 6.3% corresponde a los que no van a cursos y sólo 1.0% dice que en quinto lugar.

En cuanto a que si le ha permitido *mejorar los resultados académicos de sus estudiantes*, el 30.2% lo ubica en tercer lugar, 22.9% no contestó, 18.8% en segundo, 11.5% dice que en cuarto lugar, 7.3% en primer lugar, como en las categorías anteriores, 6.3% corresponde a aquellos que no van a cursos y por último 3.1% considera que está en quinto lugar.

**Cuadro 16**

**La formación para la función docente a la que ha asistido le permitió:**

<b>Categoría</b>	<b>Mejorar su evaluación docente</b>	<b>Mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza</b>	<b>Actualizar los conocimientos disciplinares</b>	<b>Mejorar los resultados académicos de sus estudiantes</b>	<b>Acceder a programas de estímulos económicos</b>
	%	%	%	%	%
<b>1° lugar</b>	6.3	61.5	11.5	7.3	1.0
<b>2° lugar</b>	10.4	16.7	34.4	18.8	1.0
<b>3° lugar</b>	12.5	5.2	20.8	30.2	0.0
<b>4° lugar</b>	34.4	1.0	8.3	11.5	7.3
<b>5° lugar</b>	5.2	0.0	1.0	3.1	45.8
<b>6° lugar</b>	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0
<b>No contestó</b>	25.0	8.3	17.7	22.9	38.5
<b>No aplica ya que no han asistido a cursos</b>	6.3	6.3	6.3	6.3	6.3
<b>Total</b>	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



Se les preguntó si consideraban que hay otra actividad relacionada con la capacitación o la formación para la función docente y sólo dos profesores mencionaron que la cultura profesional y el control de los alumnos.

Por otra parte, se les preguntó que si conocían el programa de Formación y Actualización de docentes que ofrece la FCA, el 79.2% dice que si conoce el programa, mientras que 17.7% dice que no y 3.1% de ellos no contestó.

**Cuadro 17**  
**¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de**  
**Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Si</b>	<b>76</b>	<b>79.2</b>
<b>No</b>	<b>17</b>	<b>17.7</b>
<b>No contestó</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Además, se les preguntó cuál era su opinión acerca del programa; fueron varias y diversas sus respuestas; de lo anterior, se llevó a cabo el mismo procedimiento que en las preguntas anteriores, organizar éstas en categorías para poder realizar el análisis; tenemos que 27.1% señala que los programas son muy buenos y aportan a su formación; 19.8% dice que se deben ampliar los cursos y debe haber mejores instructores; 17.7% le corresponde a los que dijeron que no conocen el programa; 11.5% dicen que debe haber horarios flexibles para ambos turnos y una mayor difusión; 8.3% lo considera aceptable y flexible; 5.2% no contestó; 3.1% que dice que es muy bueno y útil profesionalmente y por último 3.1% restante considera que debería ser obligatorio

Cuadro 18

**¿Qué opinión tienen del Programa de Formación y Actualización docente de la FCA?**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Aceptable, flexible	8	8.3
Muy buenos y aporta a nuestra formación	26	27.1
Muy bueno y útil profesionalmente	3	3.1
Le hace falta carga humanística y opción de horarios	2	2.1
Permite desarrollar y conocer herramientas para la función docente	2	2.1
Horarios flexibles para ambos turnos, mayor difusión	11	11.5
Ampliación de cursos, mejores instructores	19	19.8
Debería ser obligatorio	3	3.1
No contestó	5	5.2
No aplica	17	17.7
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se les preguntó a los profesores que si pudieran asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente qué tan motivados estarían para participar y con ello *mejorar su evaluación docente*; el 49.0% señaló a esta motivación en cuarto lugar; 25% de ellos no contestó, 10.4% la ubicó en tercer lugar, 7.3% lo ubican en segundo lugar, 4.2% en primer lugar y hay dos porcentajes del 2.1% que lo ubican en quinto y sexto lugar.

En cuanto a la motivación para asistir con la intención de *actualizar los conocimientos disciplinares*; el 30.2% considera que esta motivación ocupa el segundo lugar; 27.1% en tercer lugar; 18.8% en primer lugar; 14.6% no contestó y 8.3% consideró en cuarto lugar este motivo.

Lo que se refiere a la motivación por asistir para *mejorar los resultados académicos de sus estudiantes*; el 31.3% ubica este motivo en tercer lugar; 26.0% no contestó; 5.2% en cuarto lugar y 1.0% en quinto lugar.

De los que mencionaron que asistirían como motivación *para acceder a programas de estímulos económicos*: 51.1% de los docente ubicó este motivo en quinto lugar; 37.5% no contestó; 5.2% en cuarto lugar; hay dos porcentajes iguales de 2.1% que la ubican en tercero y sexto lugar, de igual manera hay dos porcentajes de 1.0% en el que la ubican en primero y segundo lugar.

Cuando se les preguntó qué lugar le darían a asistir a cursos de capacitación como motivación *para asegurar su contratación*; hubo dos grupos con 46.9% en donde uno no contestó, y el otro, considera que la ubican en sexto lugar, 4.2% señala a este motivo en quinto lugar y 2.1% dice que en cuarto lugar.

**Cuadro 19**

En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente ¿qué tan motivado está a asistir para?						
Categoría	Mejorar su evaluación docente	Mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza	Actualizar los conocimientos disciplinares	Mejorar los resultados académicos de sus estudiantes	Acceder a programas de estímulos económicos	Asegurar una contratación
	%	%	%	%	%	%
1° lugar	4.2	49	18.8	20.8	1	0
2° lugar	7.3	26	30.2	26	1	0
3° lugar	10.4	14.6	27.1	31.3	2.1	0
4° lugar	49	0	8.3	5.2	5.2	2.1
5° lugar	2.1	1	0	1	51	4.2
6° lugar	2.1	0	1	0	2.1	46.9
No contestó	25	9.4	14.6	15.6	37.5	46.9
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### B4) La Evaluación de la Función Docente en la FCA.

Ahora entraremos al campo correspondiente al tema de la evaluación docente; como se mencionó en el capítulo 5, ésta es realizada por los estudiantes unas tres semanas antes

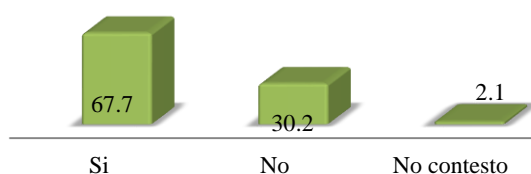
de que concluya el semestre lectivo o curso escolar. A partir de este proceso, se les preguntó a los profesores de la muestra si consideran que el resultado de ella es utilizado para algún tipo de decisión académica y/o administrativa, con sus respuestas se observa que 67.7% de ellos dice que sí, mientras 30.2% señala que no y 2.1% de ellos no contestaron.

**Cuadro 20**  
**¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Si</b>	65	67.7
<b>No</b>	29	30.2
<b>No contestó</b>	2	2.1
<b>Total</b>	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 10**  
**¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Para saber por qué consideran de una o de otra manera que la evaluación es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad, se les pidió su opinión al respecto; después de una serie de respuestas se analizaron éstas con la intención de crear categorías que nos permitan ordenar de manera más clara la información. El 28.1% de los profesores dicen que no es clara que es muy subjetiva y no se corrigen los errores de los profesores;

26.0% señala que les afecta en la asignación de grupos o para una nueva contratación; 14.6% de ellos no contestó; mientras que 11.5%, indica que es tomada en cuenta para cierta toma de decisiones sin precisar de qué tipo, así como mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje;

Por otro lado, 6.3% de los docente afirman que sirve para saber qué tan apegada es la impartición de la materia con el programa, y otro 6.3% de ellos considera que también es útil para determinar la calidad del profesor; finalmente, 5.2% señala que la evaluación no reconoce el trabajo docente.

**Cuadro 21**  
**¿Qué utilidad se le da a la encuesta de evaluación docente en la toma de decisiones?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Para saber qué tan apegada es la impartición de materia con el programa	6	6.3
Determina la calidad del profesor	6	6.3
Para la asignación de grupos o para una nueva contratación	25	26.0
No hay reconocimiento al trabajo docente	1	1.0
Para toma de decisiones y mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje	11	11.5
Para saber en qué área debe ponerse mayor atención	5	5.2
No es clara, es muy subjetiva, no se corrigen errores de los profesores	27	28.1
No contestó	15	15.6
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se les preguntó también si consideraban suficientes los elementos que se utilizan en la encuesta para valorar su actuación y la mayoría, 59.4% dijeron que no, mientras que el 39.6% consideran suficientes los elementos y 1.0% no contestó.

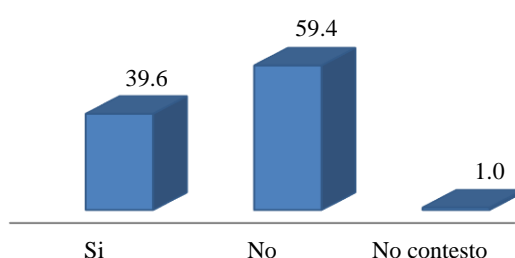
**Cuadro 22**  
**¿Desde su punto de vista, los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Si	38	39.6
No	57	59.4
No contestó	1	1.0
Total	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 11**

**¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Para saber cuáles son las causas que determinan si son suficientes o no los elementos de esta evaluación se les preguntó porque los consideraban así, después de una revisión exhaustiva resumimos la información para crear las siguientes categorías: 27.1% de los encuestados señalan que la evaluación es muy subjetiva y depende de la percepción de los alumnos; mientras 15.6% de ellos no contestó; 13.5% dice que no tiene problemas, es viable y aborda todos los aspectos importantes; 12.5% considera que no evalúa la experiencia académica, aunque es clara y consideran haber una contra parte.

El 10.4% señala que cubre todo el ámbito académico y es preparada por expertos en el área; 9.4% manifiesta que falta evaluar aspectos de mayor profundidad académica sin precisar cuáles, y está incompleta; 6.3% señala que falta evaluar aspectos cotidianos como

el compromiso, la actitud, etc., y debe tener preguntas más específicas. Por otra parte, 3.1% dicen que no se entregan resultados oportunamente, que se debe actualizar ya que es la misma desde hace 10 años y 1.0%, señala que no conocen la evaluación y que no han participado.

**Cuadro 23**  
**Suficiencia de los elementos en la encuesta de evaluación**

<b>Categorías</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Falta evaluar aspectos de mayor profundidad académica, está incompleta</b>	<b>9</b>	<b>9.4</b>
<b>Falta evaluar aspectos cotidianos (compromiso, actitud, etc.) preguntas más específicas</b>	<b>6</b>	<b>6.3</b>
<b>No evalúa la experiencia académica, o es clara. debe haber una contra parte</b>	<b>12</b>	<b>12.5</b>
<b>No tiene problemas es viable, abarca todos los aspectos importantes</b>	<b>13</b>	<b>13.5</b>
<b>Cubre todo el ámbito académico, es preparada por expertos en el área</b>	<b>10</b>	<b>10.4</b>
<b>Es muy subjetiva depende de la percepción de los alumnos</b>	<b>26</b>	<b>27.1</b>
<b>No se entregan resultados oportunamente, se debe actualizar es la misma desde hace 10 años</b>	<b>3</b>	<b>3.1</b>
<b>No la conozco no participo</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>
<b>No contestó</b>	<b>16</b>	<b>16.7</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

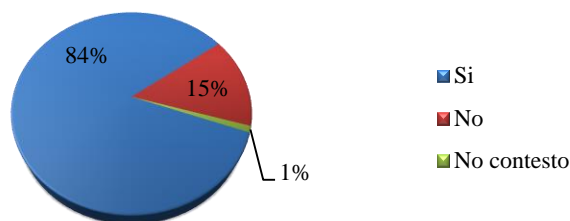
También se les cuestionó acerca de la utilidad de esta evaluación docente para retroalimentar su desempeño académico. El 84.4% señala que sí les ha servido, mientras que 14.6% dice que no, y 1.0% no contestó.

**Cuadro 24**  
**¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Si</b>	<b>81</b>	<b>84.4</b>
<b>No</b>	<b>14</b>	<b>14.6</b>
<b>No contestó</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 12**  
**¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles  
 para retroalimentar su desempeño?**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

De la misma forma que hemos hecho en preguntas anteriores, se les consultó por qué consideran que les ha servido la evaluación, con sus respuestas se crearon nuevas categorías que permiten trabajar de forma más sencilla la información. El 25% dicen que les ha sido útil para saber cuál es la percepción de alumno y mejorar; 18.8% de los profesores no contestaron; 14.0% señala que le ha sido útil para mejorar sus clases y su actitud como persona; 13.5% señala que es un reto para mejorar y capacitarse en su área.

Es de destacar la respuesta del 12.5% de los docentes, quienes afirman que no tiene ninguna importancia, que los profesores faltantes tienen mejor calificación y es muy subjetiva; 8.3%, considera que les es útil para comprometerse a ser mejor profesor; por último 7.3% señala que la percepción de los alumnos es una oportunidad para reflexionar.



**Cuadro 25****¿Por qué consideran útil los resultados de la encuesta de evaluación docente?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Para saber la percepción de los alumnos y mejorar	24	25.0
Para mejorar mis clases y mi actitud como persona	14	14.6
La percepción de los alumnos es una oportunidad para reflexionar	7	7.3
Es un reto para mejorar y capacitarme en mi área	13	13.5
Para comprometerme a ser mejor profesor	8	8.3
No tiene ninguna importancia, los profesores faltantes tienen mejor calificación, es muy subjetiva	12	12.5
No contestó	18	18.8
Total	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Una vez que han argumentado porque consideran de utilidad la evaluación docente se les preguntó qué elementos sugieren se integren a ésta. El 24.0% de los profesores considera que debe haber una retroalimentación de comentarios entre los alumnos y profesores y que se deben revisar las estrategias en la aplicación de la misma; 22.9% de ellos no contestó, 19.8% señalan que hay que implementar mejores estrategias de enseñanza, que se deben utilizar los medios electrónicos y actualizarla; 16.7% consideran que se debe evaluar la dinámica al impartir clase, habilidad en la función docente y mejorar las relaciones alumno–profesor; 6.3% dicen que debe haber disposición humana, servicio y apoyo; 5.2% señaló que no hay ningún elemento que se deba integrar; 4.2% señala que se debe detectar el abuso por parte de las autoridades y que debe haber una supervisión por parte de la coordinación académica.

**Cuadro 26**  
**¿Qué elementos sugiere usted se deben integrar en la evaluación docente?**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Dinámica al impartir clase, habilidad en la función docente , mejorar las relaciones alumno- profesor	16	16.7
Mejores estrategias de enseñanza, uso de medios electrónicos, aplicación del programa, actualización	19	19.8
Disposición humana, servicio y apoyo	6	6.3
Detección de abuso por parte de autoridad, supervisión por parte de la coordinación	4	4.2
Retro alimentación de comentarios entre alumnos y profesores, revisar estrategias en la aplicación de la evaluación	23	24.0
Grupos reducidos	1	1.0
Ninguna	5	5.2
No contestó	22	22.9
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

B5) La Función Docente y la Evaluación del Desempeño académico de los alumnos desde la percepción de los profesores de la FCA.

Probablemente una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el desempeño y los resultados académicos del alumno, los cuales dependen en gran medida del trabajo de los docentes; por este motivo se les preguntó a los encuestados cómo califican el desempeño de los estudiantes de la FCA. Los resultados son interesantes y para ello se presentan en el cuadro 27; observamos que 44.8% señalan que tienen un buen desempeño, una tercera parte 33.3% consideran que tienen un muy buen desempeño, mientras que una porción más pequeña 15.6% dicen que

el desempeño es malo, una minoría 4.2% lo ve como excelente, mientras que 1.0% no contestó.

**Cuadro 27**  
**Cómo calificaría usted el desempeño académico de los alumnos de la FCA.**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Excelente</b>	<b>4</b>	<b>4.2</b>
<b>Muy bueno</b>	<b>32</b>	<b>33.3</b>
<b>Bueno</b>	<b>43</b>	<b>44.8</b>
<b>Malo</b>	<b>15</b>	<b>15.6</b>
<b>Pésimo</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>
<b>No contestó</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En lo que se refiere al cuestionamiento sobre las horas al día que los alumnos dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase, en las respuestas de los docentes se observa que 44.8% considera que los alumnos dedican entre una a dos horas; casi una tercera parte, 31.3% perciben que dedican menos de una hora; una porción del 10.4% aprecian que dedican entre tres y cuatro horas. También, se advierte que una porción igual del 10.4% considera que no estudian fuera de los horarios de clase; mientras que una mínima proporción docentes, el 2.1% percibe que dedican más de cinco horas a sus estudios; 1.0% no contestó.

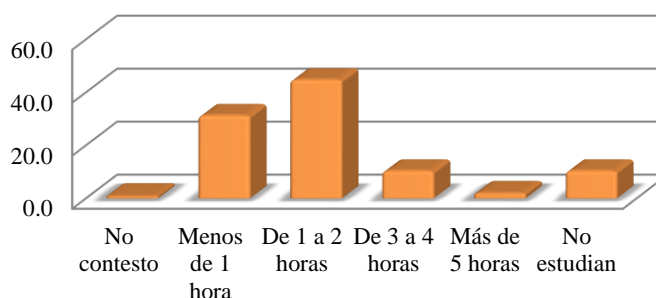
**Cuadro 28**  
**Cuántas horas al día considera que los alumnos le dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Menos de 1 hora</b>	<b>30</b>	<b>31.3</b>
<b>De 1 a 2 horas</b>	<b>43</b>	<b>44.8</b>
<b>De 3 a 4 horas</b>	<b>10</b>	<b>10.4</b>
<b>Más de 5 horas</b>	<b>2</b>	<b>2.1</b>
<b>No estudian</b>	<b>10</b>	<b>10.4</b>
<b>No contestó</b>	<b>1</b>	<b>1.0</b>
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 13**

**Cuántas horas al día considera que los alumnos le dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Por otro lado, nos interesa saber si los profesores perciben que el grado de dificultad de las asignaturas es uno de los factores importantes para que los alumnos reprobren alguna materia; 70.8% de los docentes considera que algunas veces; mientras que una porción del 20.8% dice que nunca es una de las causas de reprobación de los alumnos; 7.3% de los encuestados considera que casi siempre se debe a esta causa la reprobación estudiantil, y solo una mínima porción, es decir, 1.0% de los encuestados no contestó.

**Cuadro 29**

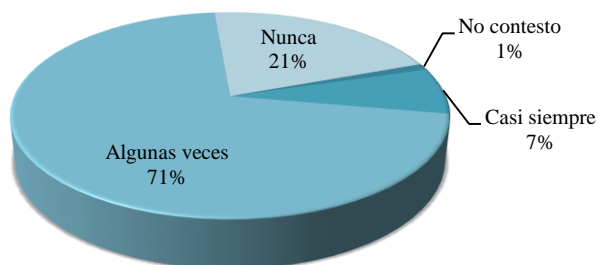
**Considera usted que el motivo por el cual los alumnos reprobren alguna asignatura se debe al grado de dificultad de la misma**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Casi siempre	7	7.3
Algunas veces	68	70.8
Nunca	20	20.8
No contestó	1	1.0
Total	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Gráfica 14

Considera usted que el motivo por el cual los alumnos reprueban alguna asignatura se debe al grado de dificultad de la misma



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Al preguntarles a los profesores si consideran que los alumnos son responsables de reprobar, pudimos darnos cuenta que 61.5% señalan que son parcialmente responsables. Por otro lado, 33.3% indican que la responsabilidad total es de ellos, mientras que una pequeña porción del 3.1% señalan que son poco responsables, 2.1% no contestó.

### Cuadro 30

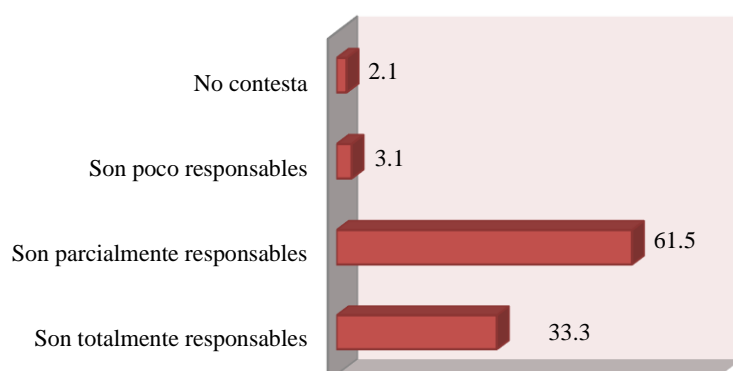
Considera usted que los alumnos son responsables de reprobar alguna asignatura

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Son totalmente responsables	32	33.3
Son parcialmente responsables	59	61.5
Son poco responsables	3	3.1
No contestó	2	2.1
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 15**

**Considera usted que los alumnos son responsables de reprobación alguna asignatura**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Para poder complementar la percepción que los profesores tienen sobre la responsabilidad de alumnos al reprobación una asignatura, se les cuestionó cuáles eran las principales causas que ellos percibían para este hecho; en primer lugar, tenemos que 38.5% considera que no hacen el esfuerzo necesario y que les falta dedicación y estudio; 22.9% dice que es importante quién imparte los cursos y los contenidos, ya que hay malos profesores. Poco más de una décima parte, 13.5%, consideran que hace falta un compromiso de ambas partes, es decir, alumno–profesor; mientras que 14.6% no contestó.

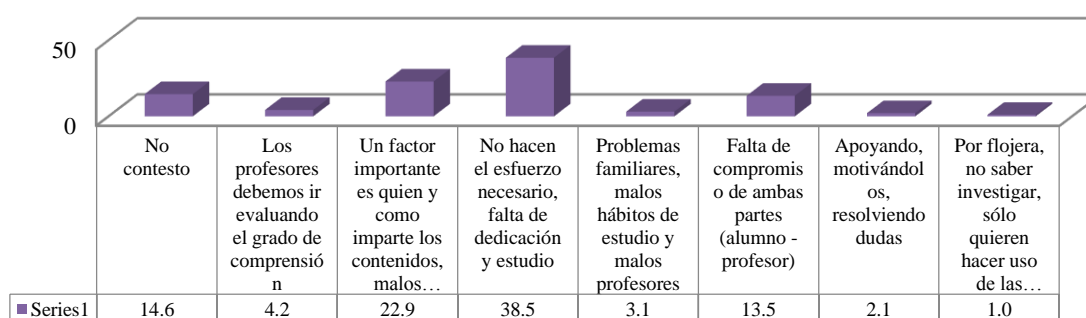
Por otro lado, 4.2% señala que los profesores deben ir evaluando el grado de comprensión; también aparecieron los problemas familiares y malos hábitos de estudio, esto representó 3.1%; se debe apoyar y motivar a los alumnos, eso indicó otra parte aún más pequeña que la anterior, 2.1%. Solo un 1.0% señaló que es por flojera y no saber investigar, ya que sólo quieren hacer uso de la tecnología.

**Cuadro 31**  
**Principales causas de reprobación de los alumnos**  
**que perciben los docentes de la FCA**

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Los profesores debemos ir evaluando el grado de comprensión	4	4.2
Un factor importante es quien y como imparte los contenidos, malos profesores	22	22.9
No hacen el esfuerzo necesario, falta de dedicación y estudio	37	38.5
Problemas familiares, malos hábitos de estudio y malos profesores	3	3.1
Falta de compromiso de ambas partes (alumno - profesor)	13	13.5
Apoyando, motivándolos, resolviendo dudas	2	2.1
Por flojera, no saber investigar, sólo quieren hacer uso de las tecnologías	1	1.0
No contestó	14	14.6
Total	96	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 16**  
**Causas de reprobación de los alumnos**  
**que perciben los docentes de la FCA**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se les cuestionó a los profesores que cuando los alumnos reprueban alguna asignatura si perciben cierto tipo de sentimiento o emociones en ellos; para estos comportamientos se les preguntó si identificaba algunos rasgos como el enojo consigo mismo, tristeza, frustración, etc. Las respuestas se agruparon como lo muestra cuadro 32. Es de destacar que la mayoría de los profesores no contestaron al *enojo consigo mismo* como sentimiento de reacción por parte de los alumnos; 31.3% lo ponen en primer lugar, 4.2% lo ubica en

tercero; 3.1% consideran que ocupa el quinto lugar, mientras que el segundo y el cuarto lugar obtuvieron un porcentaje del 2.1%, la ubicación en sexto lugar sólo tuvo el 1.0% de las respuestas de los profesores.

Por otro lado, en cuanto a *la tristeza* que pudieran llegar a sentir los alumnos, 12.5% la colocan en segundo lugar, 8.3% señalan que este sentimiento se encuentra en primer lugar, el tercero y quinto lugar están representados por 4.2%; mientras que el sexto y último lugar tuvo 2.1%.

En cuanto al sentimiento de *frustración* 27.1% de los docentes consideran que es el primer lugar, mientras que el segundo lugar obtuvo 20.8% de las respuestas, 9.4% considera que este sentimiento está en tercer lugar y el quinto lugar sólo alcanzó 1.0% de las respuestas.

También se les preguntó si percibían algún tipo de *envidia* por los demás compañeros, 6.3% de los académicos le dio el primer lugar; 4.2% representa al grupo que puso en cuarto lugar a este sentimiento; el tercero, quinto y sexto lugar obtuvieron 2.1% de las respuestas y 1.0% la colocaron en segundo lugar.

De igual forma, se les cuestionó que si percibían que los alumnos *mostraban enojo con el profesor* y encontramos que 26% de los maestros sitúa este sentimiento en un segundo lugar; 13.5%, los ubica en primer lugar; tiene 9.4% de las respuestas el tercer lugar de percepción y 4.2% colocan a esta impresión en cuarto lugar. El quinto lugar tiene 2.1%.



En lo que al sentimiento de *coraje* se refiere 12.5% lo ubica en tercer lugar, 8.3% en cuarto lugar y el segundo lugar tiene 5.2% de las respuestas de los docentes, el primer lugar tiene solamente 4.2% y 2.1% representa al quinto y sexto lugar.

**Cuadro 32**  
**Lugar de percepción de los profesores con respecto al sentir de los alumnos cuando reprueban alguna asignatura**

<b>Categoría</b>	<b>Enojo consigo mismo</b> %	<b>Tristeza</b> %	<b>Frustración</b> %	<b>Envidia por los demás compañeros</b> %	<b>Enojo contra el profesor</b> %	<b>Coraje</b> %
1° lugar	31.3	8.3	27.1	6.3	13.5	4.2
2° lugar	2.1	12.5	20.8	1.0	26.0	5.2
3° lugar	4.2	4.2	9.4	2.1	9.4	12.5
4° lugar	2.1	0.0	0.0	4.2	4.2	8.3
5° lugar	3.1	4.2	1.0	2.1	3.1	2.1
6° lugar	1.0	2.1	0.0	2.1	0.0	2.1
No contestó	56.3	68.8	41.7	82.3	43.8	65.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Siguiendo con el tema de relación con los alumnos se les preguntó a los profesores si ellos los evalúan, para lo cual podemos apreciar que 93.8% de ellos respondieron sí hacerlo, mientras que 4.2% señalan que no y 2.1% no contestó.

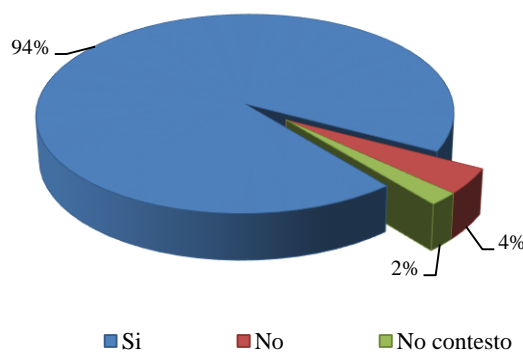
**Cuadro 33**  
**¿En su actividad docente evalúa a sus alumnos?**

<b>Categoría</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Si</b>	<b>93.8</b>
<b>No</b>	<b>4.2</b>
<b>No contestó</b>	<b>2.1</b>
<b>Total</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 17**

**En su actividad docente usted a sus alumnos los evalúa**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

A aquellos profesores que contestaron que sí los evalúan, se les interrogó sobre cuáles eran los elementos que consideran para ésta; dieron varias respuestas que después se revisaron arduamente para clasificarla y lograr un mejor manejo de la información; esto nos llevó a crear diferentes categorías que resumimos en el cuadro siguiente; 51.0% de los profesores afirman que evalúan con tareas, exámenes, participación, asistencia, trabajos y compromiso.

Por otro lado 12.5% señalan evaluar con ejercicios, tareas y asistencia a eventos. La comprensión del conocimiento y el trabajo en equipo representan 10.4%, mientras que 9.4% representa al conocimiento, habilidades, actitudes y valores; 5.2% de los profesores que dicen evaluar no contestaron, el desarrollo de temas, grado de conocimiento y lecturas recomendadas sólo tiene 3.1% de aquellos que manifiestan evaluar; finalmente, 4.2% corresponde a los profesores que en la pregunta anterior dijeron que no evaluaban.

**Cuadro 34****Elementos que se toman en cuenta para su evaluar a los alumnos**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Tareas, exámenes, participación, asistencia, trabajos, compromiso	49	51.0
Comprensión del conocimiento, trabajo en equipo	10	10.4
Conocimiento, habilidad, actitudes, valores	9	9.4
Desarrollo de temas, grado de conocimiento, lecturas recomendadas	3	3.1
Esfuerzo por aprender, dedicación y respeto	4	4.2
Ejercicios, tareas, asistencia a eventos	12	12.5
No contestó	5	5.2
No aplica	4	4.2
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

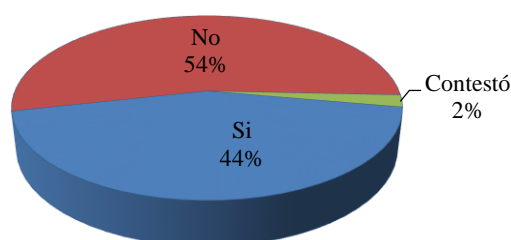
Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

También se les cuestionó que si calificaban a sus alumnos y 54.2% dice no calificarlos mientras el 43.8% afirma sí calificar y tan sólo el 2.1% de ellos no contestó.

**Cuadro 35****En su actividad docente usted a sus alumnos los califica**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Si	42	43.8
No	52	54.2
No contestó	2	2.1
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 18****En su actividad docente usted a sus alumnos los califica**

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

De los profesores que expresan que sí calificar 16.7% lo hacen con asistencia, exámenes, tareas, exposiciones, trabajos y lecturas; 14.6% vemos que califican tan solo con exámenes; 4.2% dicen calificar conocimientos, comprensión, puntualidad y disciplina; en otro 4.2% aparecen los profesores que no contestaron. Hay tres frecuencias del 2.1% que representan a aquellos que califican con esfuerzo, solución de problemas, métodos y trabajos; aquellos cuyos alumnos dan respuesta sólida a los ejercicios y quienes dicen que la calificación es consecuencia de la evaluación. El 54.2% es para aquellos maestros que en la pregunta anterior dijeron no calificar.

**Cuadro 36**  
**Anote los elementos que toma en cuenta para su calificación**

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Asistencia, exámenes, tareas, exposición, trabajos, lecturas	16	16.7
Exámenes	14	14.6
Esfuerzo, solución de problemas, métodos, trabajos	2	2.1
Respuestas solidas a los ejercicios	2	2.1
Conocimientos, comprensión, puntualidad, disciplina	4	4.2
La calificación es consecuencia de la evaluación	2	2.1
No contestó	4	4.2
No aplica	52	54.2
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>100.0</b>

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Finalmente, se les presentó un listado que en opinión de los docentes encuestados pudieran ser las causas de la reprobación estudiantil, se les pidió seleccionar un máximo de cinco causas en orden jerárquico. Podemos destacar que de quienes la seleccionaron como la causa con mayor frecuencia de reprobación fue: *los alumnos no realizan preguntas en clase para disipar sus dudas*; el segundo lugar de frecuencia que los docentes atribuyen como causa *los grupos numerosos (más de 50 alumnos)*; como tercera causa que los docentes señalaron es *los alumnos se distraen constantemente con los compañeros en el salón de clase*, la siguiente causal que se ubica en el cuarto lugar de

frecuencia que atribuyen los docentes es *a los alumnos no les interesa la metería*, mientras que el quinto lugar de frecuencia que refieren los docentes es *a los alumnos les interesa más el desarrollo laboral actual que asistir a clases*.

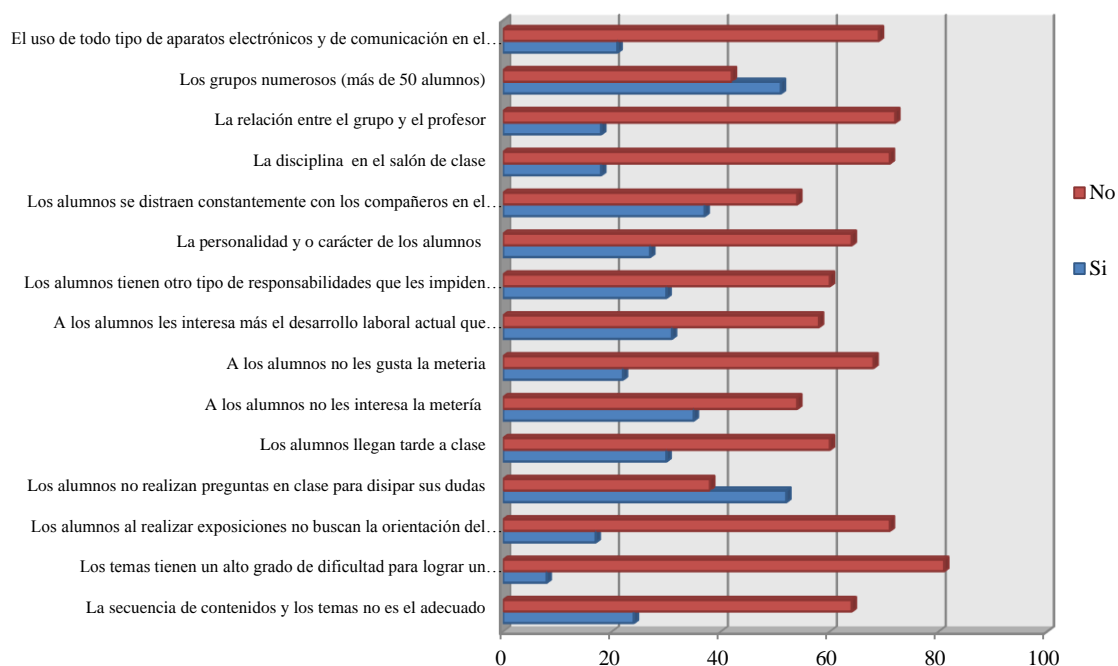
**Tabla A**  
**Opinión sobre las causas de la reprobación estudiantil**

Causa que considere importantes en la reprobación estudiantil	Frecuencia	Lugar	Frecuencia	Lugar	No la contestaron
	Si elegida		No elegida		
La secuencia de contenidos y los temas no es el adecuado	24	8°	64	6°	8
Los temas tienen un alto grado de dificultad para lograr un aprendizaje en los alumnos	8	13°	81	1°	0
Los alumnos al realizar exposiciones no buscan la orientación del profesor	17	12°	71	3°	8
Los alumnos no realizan preguntas en clase para disipar sus dudas	52	1°	38	11°	0
Los alumnos llegan tarde a clase	30	6°	60	7°	6
A los alumnos no les interesa la materia	35	4°	54	9°	7
A los alumnos no les gusta la metería	22	9°	68	5°	6
A los alumnos les interesa más el desarrollo laboral actual que asistir a clases	31	5°	58	8°	7
Los alumnos tienen otro tipo de responsabilidades que les impiden dedicarle más tiempo a los estudios	30	6°	60	7°	6
La personalidad y/o carácter de los alumnos	27	7°	64	6°	5
Los alumnos se distraen constantemente con los compañeros en el salón de clase	37	3°	54	9°	5
La disciplina en el salón de clase	18	11°	71	3°	7
La relación entre el grupo y el profesor	18	11°	72	2°	6
Los grupos numerosos (más de 50 alumnos)	51	2°	42	10°	3
El uso de todo tipo de aparatos electrónicos y de comunicación en el aula durante su clase	21	10°	69	4°	6

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica A**

**Causa que en su opinión considere importantes en la reprobación estudiantil**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**C) Análisis de Asociación entre los grupos de contraste en la investigación de campo en la FCA.**

El análisis de asociación sirve para poder relacionar dos variables con la finalidad de saber si dos atributos son dependientes, de igual forma se pueden construir una serie de coeficientes que nos midan el grado asociación o dependencia entre los mismos. Para esta investigación se llevó a cabo una serie de asociaciones entre variables que fueron obtenidas del cuestionario que se aplicó a la muestra, con la finalidad de medir el grado de relación-asociación entre ellas.

## C1) Datos generales de los encuestados en la FCA

En cuanto a la evaluación de los maestros podemos ver que de los 96 casos, 52.1% se ubica en la categoría de “mal evaluado”, de este grupo podemos ver que 36.5% son hombres mientras que 15.6% son mujeres. El porcentaje de profesores ubicados en la categoría “bien evaluados” es 47.9%, observamos que en este grupo 31.3% son hombres y 16.7% son mujeres.

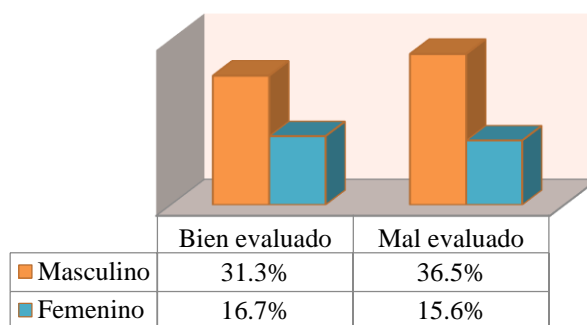
**Cuadro 37**

<b>Género según tipo de evaluación del maestro</b>			
	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Masculino</b>	30	35	65
	31.3%	36.5%	67.7%
<b>Femenino</b>	16	15	31
	16.7%	15.6%	32.3%
<b>Total</b>	46	50	96
	47.9%	52.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 19**

**Distribución de la muestra por género según tipo de evaluación**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

## C2) La Función Docente desde el profesorado de la FCA.

Para saber qué tanta importancia le dan los docentes a la función docente universitaria en las dos categorizaciones que conformaron la muestra de investigación, se les pidió que jerarquizaran su respuesta en orden de importancia de acuerdo con su percepción; para ello se organizaron las conceptualizaciones y para el análisis se ordenaron entre los profesores bien y mal evaluados.

En primer lugar tenemos: qué tan importante considera usted a *la función docente como una actividad complementaria a la profesión que se ejerce*. El 16.2% de los profesores mal evaluados coloca en primer lugar, del mismo modo 14.9% de los bien evaluados; de los profesores bien evaluados 17.6% colocan a esta actividad en tercer lugar, al igual que 9.5% de los mal evaluados; 16.2% de los profesores mal evaluados señalan que ocupa el cuarto lugar frente a 9.5% de los bien evaluados; también 8.1% grupo de los profesores mal evaluados la coloca esta actividad en segundo lugar frente al 5.4% de los bien evaluados, y 1.4% de ambos grupos dicen que en quinto lugar.



**Cuadro 38**

<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una actividad complementaria a la profesión que se ejerce</b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una actividad complementaria a la profesión que se ejerce</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	11	12	23
	14.9%	16.2%	31.1%
<b>2°</b>	4	6	10
	5.4%	8.1%	13.5%
<b>3°</b>	13	7	20
	17.6%	9.5%	27.0%
<b>4°</b>	7	12	19
	9.5%	16.2%	25.7%
<b>5°</b>	1	1	2
	1.4%	1.4%	2.7%
<b>Total</b>	36	38	74
	48.6%	51.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En cuanto a que si consideran a la función docente como *una actividad que propicia el desarrollo profesional en un campo disciplinar específico*, según el tipo de evaluación de los maestros de la muestra tenemos: que de los profesores bien evaluados 23.2% considera que está en primer lugar, frente al 19.5% de los mal evaluados; 23.2% de los mal evaluados la considera en segundo lugar, de igual manera que 13.4% de los bien evaluados. Por otra parte, 11.0% de los mal evaluados la señalan en tercer lugar y 4.9% de los bien evaluados coinciden; hay 1.2% en ambos grupos que señalan lo cuarto lugar y sólo el 2.4% de los bien evaluados dijo que en quinto lugar.

**Cuadro 39**

<b>Qué tan importante considera usted a la función docente <i>como una actividad que propicia el desarrollo profesional en un campo disciplinario específico</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una actividad que propicia el desarrollo profesional en un campo disciplinario específico</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	19	16	35
	23.2%	19.5%	42.7%
<b>2°</b>	11	19	30
	13.4%	23.2%	36.6%
<b>3°</b>	4	9	13
	4.9%	11.0%	15.9%
<b>4°</b>	1	1	2
	1.2%	1.2%	2.4%
<b>5°</b>	2	0	2
	2.4%	0.0%	2.4%
<b>Total</b>	37	45	82
	45.1%	54.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Por otra parte, queremos indagar qué tan importante consideran a la función docente como *una actividad alterna cuando no se ejerce la formación profesional*; podemos observar que el 24.1% de los profesores de la categoría bien evaluados la consideran en quinto lugar al igual que 22.4% de los profesores mal evaluados; el 19.0% de los bien evaluados la señalan en cuarto lugar frente a 6.9% de los mal evaluados; el 8.6% de los mal evaluados dijeron en segundo lugar y 1.7% de los bien evaluados coinciden en esta posición; el 5.2% de los mal evaluados ubicó a esta actividad en tercer lugar y 3.4% de los bien evaluados la consideran en esta misma posición; por otro lado, 5.2% de los mal evaluados la colocó en sexto lugar y el 1.7 de los bien evaluados también; solo 1.7% de los bien evaluados señaló que en primer lugar.

**Cuadro 40**

<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una actividad alterna cuando no se ejerce la formación profesional</b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Que tan importante considera usted a la función docente como una actividad alterna cuando no se ejerce la formación profesional</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	1	0	1
	1.7%	0.0%	1.7%
<b>2°</b>	1	5	6
	1.7%	8.6%	10.3%
<b>3°</b>	2	3	5
	3.4%	5.2%	8.6%
<b>4°</b>	11	4	15
	19.0%	6.9%	25.9%
<b>5°</b>	14	13	27
	24.1%	22.4%	46.6%
<b>6°</b>	1	3	4
	1.7%	5.2%	6.9%
<b>Total</b>	30	28	58
	51.7%	48.3%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En lo que respecta a la opinión sobre la función docente como *una profesión que necesita capacitación específica para ejercerla*, tenemos que el 23.0% se de los profesores ubicados en la categoría de bien evaluados la señalan en segundo lugar frente a 12.6% de los profesores mal evaluados; el 19.5% de los mal evaluados señaló que en primer lugar al igual que 13.8% de los bien evaluados, el 12.6% de los profesores mal evaluados ubicó a esta actividad en segundo lugar y 9.2% de los bien evaluados coincidió; el 4.6% de los bien evaluados dijo que en cuarto lugar y 3.4% de los mal evaluados señaló la misma jerarquía, y 1.1% de los profesores mal evaluados ubicó a esta actividad en quinto lugar.

**Cuadro 41**

<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una profesión que necesita capacitación específica para ejercerla</b> <b>Según tipo el de evaluación del maestro</b>			
<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una profesión que necesita capacitación específica para ejercerla</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	12	17	29
	13.8%	19.5%	33.3%
<b>2°</b>	20	11	31
	23.0%	12.6%	35.6%
<b>3°</b>	8	11	19
	9.2%	12.6%	21.8%
<b>4°</b>	4	3	7
	4.6%	3.4%	8.0%
<b>5°</b>	0	1	1
	0.0%	1.1%	1.1%
<b>Total</b>	44	43	87
	50.6%	49.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Por último, en lo que respecta a que si consideran a la función docente como *una actividad que proporciona reconocimiento y prestigio social* podemos distinguir que en ambos grupos de muestra, tienen 17.6% de profesores que ubican esta actividad en quinto lugar, mientras 17.6% de los profesores mal evaluados señala a esta actividad en cuarto lugar frente al 12.2% de los bien evaluados. Por otra parte, el 10.8% de los bien evaluados considera que está en tercer lugar al igual que 9.5% de los mal evaluados, el 5.4% de los mal evaluados dijo que en segundo lugar y el 4.1% de los mal evaluados coincidió; por último, tenemos que 4.1% de los mal evaluados señaló que en primer lugar y sólo 1.4% de los bien evaluados coincide.

**Cuadro 42**

<b>Qué tan importante considera usted a la función docente como una actividad que proporciona reconocimiento y prestigio social</b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Que tan importante considera usted a la función docente como una actividad que proporciona reconocimiento y prestigio social</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	1	3	4
	1.4%	4.1%	5.4%
<b>2°</b>	3	4	7
	4.1%	5.4%	9.5%
<b>3°</b>	8	7	15
	10.8%	9.5%	20.3%
<b>4°</b>	9	13	22
	12.2%	17.6%	29.7%
<b>5°</b>	13	13	26
	17.6%	17.6%	35.1%
<b>Total</b>	34	40	74
	45.9%	54.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### C3) La Función Docente Universitaria y los Procesos de Formación y Actualización en la FCA-UNAM.

Para esta investigación es de suma importancia saber si los profesores consideran en el desempeño de su función docente asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza y/o asistir a procesos de actualización en los temas disciplinares en los que imparte clase. En primer lugar distinguiremos si asistir a métodos de formación didáctica y métodos de enseñanza tienen alguna relación con el tipo de evaluación que los profesores reciben de parte de sus alumnos.

Podemos advertir en los siguientes resultados que 46.8% de los profesores bien evaluados consideran que no es importante acudir a este tipo de procesos frente al 39.4% de los mal evaluados; por otro lado, podemos ver que 11.7% de los profesores mal evaluados consideran que si al igual que 2.1% de los bien evaluados.

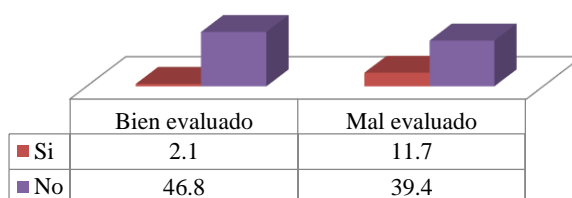
**Cuadro 43**

<b>En su actividad docente usted considera que es más importante asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza</b> <b>Según la evaluación del maestro</b>			
<b>En su actividad docente usted considera es más importante asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	2	11	13
	2.1%	11.7%	13.8%
<b>No</b>	44	37	81
	46.8%	39.4%	86.2%
<b>Total</b>	46	48	94
	48.9%	51.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 20**

**En su actividad docente usted considera que es más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza**  
**Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Cuando se les preguntó a los docentes cuál era la causa de su respuesta sólo nueve de ellos contestaron, de los cuales 55.6% de los mal evaluados dijeron que sí consideran importante asistir a estos procesos por qué sirven para conocer nuevas técnicas didácticas para aprender a transmitir el conocimiento.

El 22.2% de los mal evaluados también considera que les da mejores herramientas para la enseñanza y ser mejores maestros, piensan que se actualizan; frente al 11.1% de los bien evaluados, y sólo el 11.1% de los mal evaluados consideran que les falta preparación psicopedagógica.

**Cuadro 44**

<b>¿Por qué es más importante asistir a cursos de formación? Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Por qué?</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Nos da mejores herramientas para la enseñanza y ser mejores maestros, nos actualizamos</b>	1	2	3
	11.1%	22.2%	33.3%
<b>Conocer nuevas técnicas didácticas para aprender a transmitir el conocimiento</b>	0	5	5
	0.0%	55.6%	55.6%
<b>Falta preparación psicopedagógica</b>	0	1	1
	0.0%	11.1%	11.1%
<b>Total</b>	1	8	9
	11.1%	88.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En lo que se refiere a la importancia de asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que se imparte clase; podemos ver que 42.6% de los profesores bien evaluados no considera que sea importante, al igual que 41.5% de los mal evaluados; mientras que de los mal evaluados 9.6% señala que sí considera importante acudir a estos procesos, frente 6.4% de los bien evaluados.

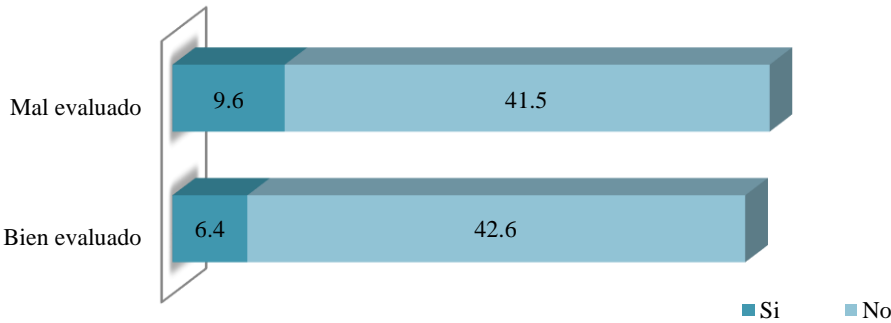
**Cuadro 45**

<b>¿En su actividad docente usted considera que es más importante <i>asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase?</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	6	9	15
	6.4%	9.6%	15.96%
<b>No</b>	40	39	79
	42.6%	41.5%	84.0%
<b>Total</b>	46	48	94
	48.9%	51.1%	100.00%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 21**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



En lo que se refiera al por qué es importante asistir a este tipo de capacitación, únicamente algunos profesores de ambos grupo de contraste dieron respuestas; el 57.1% de los mal evaluados señalan que la actualización es permanente, frente al 21.4% de los bien evaluados; de los bien evaluados sólo 14.3% dijo que considera que sirve para tener un mejor dominio y profundidad en los temas en beneficio de los estudiantes y por último, 7.1% de los mal evaluados dice que la experiencia y conocimiento mejoran el rendimiento didáctico.

**Cuadro 46**

<b>¿Por qué es más importante asistir a cursos de actualización? Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Por qué?</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Mejor dominio y profundidad de los temas en beneficio de los estudiantes</b>	2	0	2
	14.3%	0.0%	14.3%
<b>La actualización permanente es importante</b>	3	8	11
	21.4%	57.1%	78.6%
<b>La experiencia y conocimientos mejoran el rendimiento didáctico</b>	1	0	1
	7.1%	0.0%	7.1%
<b>Total</b>	6	8	14
	42.9%	57.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En cuanto a su consideración sobre participar en ambos procedimientos; se tiene que 45.7% de los mal evaluados señalan que ambos procesos son importantes al igual que 40.4% de los bien evaluados; 8.5 de los profesores bien evaluados dicen que no y 5.3% de los mal evaluados concuerdan.

Aplicando el análisis estadístico, podemos descubrir que de acuerdo a la  $\chi^2$  no hay asociación alguna debido a que su valor calculado es menor al de tablas para un grado de libertad (3.841) y el valor de la significancia asintótica bilateral nos confirma nuestra conclusión ya que es mayor al 0.05. Podemos decir que *para ambos grupos de profesores (bien y mal evaluados) es igual de importante acudir a estos dos tipos de procedimientos.*

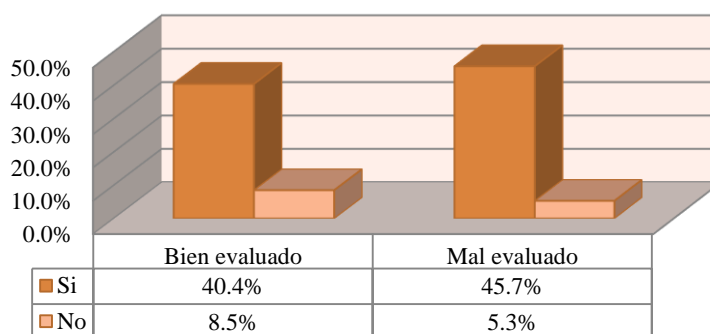
**Cuadro 47**

<b>En su actividad docente usted considera que importante asistir a ambos procesos Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	38	43	81
	40.4%	45.7%	86.2%
<b>No</b>	8	5	13
	8.5%	5.3%	13.8%
<b>Total</b>	46	48	94
	48.9%	51.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 22**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.959 <sup>a</sup>	1	.327	.381	.249
Corrección por continuidad	.463	1	.496		
Razón de verosimilitudes	.965	1	.326		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.949	1	.330		
N de casos válidos	94				

Al preguntarles por qué consideraban de esa manera su respuesta, 29.9% de los mal evaluados señaló que ambos procesos son necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, frente al 26.9% de los bien evaluados; hay 20.9% en ambos grupos que consideran que la función docente es una profesión en constante actualización tanto en temas didácticos como disciplinares y solo 1.5% de los bien evaluados señala que deben entender cómo evoluciona el proceso en el aula y saber que cambia la dinámica del campo laboral.

**Cuadro 48**

<b>¿Por qué es importante <i>asistir a ambos procesos?</i></b>			
<b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Por qué?</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Ambos procesos son necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	18	20	38
	26.9%	29.9%	56.7%
<b>La función docente es una profesión en constante actualización tanto en temas didácticos como disciplinares</b>	14	14	28
	20.9%	20.9%	41.8%
<b>Debemos entender cómo evoluciona el proceso en el aula y saber que cambia la dinámica del campo laboral</b>	1	0	1
	1.5%	0.0%	1.5%
<b>Total</b>	33	34	67
	49.3%	50.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Los cursos de capacitación o formación para la función docente son cruciales para los maestros que imparten cátedra; se les preguntó a los profesores de ambas categorías si han acudido a este tipo de cursos, ya que se tiene la idea de que los profesores bien evaluados son los que más acuden a estas actividades. Podemos ver que de los profesores mal evaluados 50.5% de ellos sí acuden frente a 43.0% de los bien evaluados; mientras que 4.3% de este mismo grupo señalan que no han asistido al igual que 2.2% de los profesores mal evaluados.

El análisis del estadístico  $\chi^2$  calculado nos indica que no hay relación alguna entre el tipo de evaluación del profesor y su asistencia a cursos de capacitación o formación para la función docente, ya que tiene un valor de 0.964 mientras que para valor de  $\chi^2$  tablas para un grado de libertad tenemos un valor de 3.841, sin lugar a dudas no haya relación, además el valor de la significancia asintótica bilateral es mayor al 0.05 de nivel de significancia.

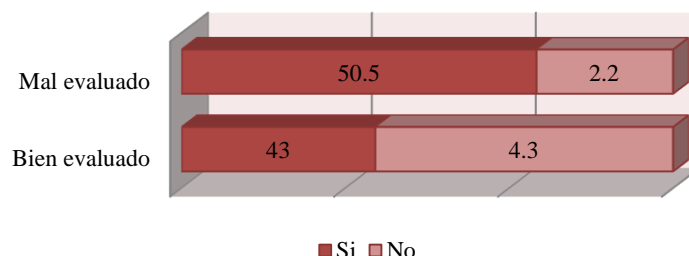
**Cuadro 49**

<b>¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la función docente que le hayan permitido mejorar su práctica docente?</b> <b>Según el tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la función docente que le hayan permitido mejorar su práctica docente?</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	40	47	87
	43.0%	50.5%	93.5%
<b>No</b>	4	2	6
	4.3%	2.2%	6.5%
<b>Total</b>	44	49	93
	47.3%	52.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Gráfica 23

**¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la función docente que le hayan permitido mejorar su práctica docente?  
Según el tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.964	1	.326		
Corrección por continuidad	.313	1	.576		
Razón de verosimilitudes	.974	1	.324		
Estadístico exacto de Fisher				.417	.289
Asociación lineal por lineal	.953	1	.329		
N de casos válidos	93				

### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-.102	.326
	V de	.102	.326
	Cramer		
N de casos válidos		93	

Las explicaciones que dan los docentes del por qué acuden a estos cursos, son diversos entre ambos grupos de la muestra: 25.4% de los profesores mal evaluados señalan que van a estos cursos para tener una buena calidad en las clases y tener un mejor manejo de grupo frente a 14.1% de los bien evaluados; el 25.4% de los profesores bien evaluados

señalan acudir para actualizar sus técnicas y herramientas docentes al igual que el 14.1% de los mal evaluados.

Acuden para un desarrollo profesional y personal dicen, el 5.6% de los mal evaluados mientras que 2.8% de los bien evaluados señalan lo mismo; el 4.2% de este mismo grupo de profesores que no asiste manifiesta que no cree necesitarlos, le hace falta tiempo; mientras que otro 2.8% de los bien evaluados menciona que va por curiosidad e interés propio, así como un 1.4% de los mal evaluados. Por último, un 2.8% de los bien evaluados considera que los horarios son inadecuados y el 1.4% de los mal evaluados consideran lo mismo.

**Cuadro 50**  
**¿Por qué acude a capacitación?**  
**Según tipo de evaluación del maestro**

¿Por qué?	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Para tener buena calidad en las clases, mejor manejo de grupos</b>	10	18	28
	14.1%	25.4%	39.4%
<b>Para un desarrollo profesional y personal</b>	2	4	6
	2.8%	5.6%	8.5%
<b>Para actualizar técnicas y herramientas docentes</b>	18	10	28
	25.4%	14.1%	39.4%
<b>No creo necesitarlos, falta de tiempo</b>	3	0	3
	4.2%	0.0%	4.2%
<b>Curiosidad e interés propio</b>	2	1	3
	2.8%	1.4%	4.2%
<b>Horarios inadecuados</b>	2	1	3
	2.8%	1.4%	4.2%
<b>Total</b>	37	34	71
	52.1%	47.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Los temas de los cursos a los que asisten los docente de la FCA es otra variable que nos interesa averiguar; de lo anterior, podemos observar que tanto los profesores bien evaluados como mal evaluados en un 34.5% señalaron que acuden a cursos de didáctica y pedagogía; el 7.5% de los mal evaluados van a cursos de informática al igual que 1.5% de los bien evaluados; el 6.0% de los bien evaluados asisten a cursos de administración y marketing, frente a 3.0% de los mal evaluados; un 7.5% de los mal evaluados dicen asistir a cursos de creatividad y manejo de grupos al igual un 1.5% de los bien evaluados; mientras que solo el 3.0% de los bien evaluados acuden a cursos de finanzas, contabilidad, auditoría y fiscal.

**Cuadro 51**

<b>¿Sobre qué temáticas participan? Según tipo de evaluación del maestro</b>			
Sobre qué temática	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
Didáctica y pedagogía	23	23	46
	34.3%	34.3%	68.7%
Informática	1	5	6
	1.5%	7.5%	9.0%
Finanzas, contabilidad y auditoría fiscal	2	0	2
	3.0%	0.0%	3.0%
Administración de recursos y marketing	4	2	6
	6.0%	3.0%	9.0%
Matemáticas	1	0	1
	1.5%	0.0%	1.5%
Creatividad y manejo de grupo	1	5	6
	1.5%	7.5%	9.0%
Total	32	35	67
	47.8%	52.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La variable sobre si la capacitación o la formación para la función docente a la que han asistido los académicos les permite *mejorar su evaluación docente* es muy importante conocerla pues de ello depende el refuerzo de estrategias para este proceso en la FCA.

Para tener la opinión de cada uno de los grupos de profesores encuestados (bien evaluados y mal evaluados) se les pidió que jerarquizaran esta variable y otras más de acuerdo al orden de importancia que le atribuyen; podemos ver que 30.3% de los profesores mal evaluados lo consideran en cuarto lugar frente al 19.7% de los bien evaluados.

En ambos grupos tenemos 9.1% de los docentes la ubican en tercer lugar; 9.1% de los profesores mal evaluados indica que le dan el segundo lugar, mientras que 6.1% de los bien evaluados opinan lo mismo; un 4.5% en ambos grupos de profesores le dan el primer lugar, por último podemos ver que 4.5% de los bien evaluados señala que en quinto lugar y sólo 3.0% de los mal evaluados lo consideran igual.

**Cuadro 52**

<b><i>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente a la que ha asistido para mejorar su evaluación docente</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente para mejorar su evaluación docente</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	3	3	6
	4.5%	4.5%	9.1%
<b>2°</b>	4	6	10
	6.1%	9.1%	15.2%
<b>3°</b>	6	6	12
	9.1%	9.1%	18.2%
<b>4°</b>	13	20	33
	19.7%	30.3%	50.0%
<b>5°</b>	3	2	5
	4.5%	3.0%	7.5%
<b>Total</b>	29	37	66
	43.9%	56.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



Otra variable más de interés es saber si *la capacitación o la formación* para la función docente a la que han asistido los docentes les permitieron *mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza*; en los siguientes datos podemos ver que el 39.0% de los mal evaluados lo considera en primer lugar frente al 32.9% de los bien evaluados; 11.0% de los profesores mal evaluados colocan a esta variable en segundo lugar al igual que 8.5% de los bien evaluados; el 4.9% de los mal evaluados señala que está en tercer lugar y 1.2% de los bien evaluados tiene la misma opinión; además podemos ver que 1.2% de los mal evaluados dijo que lo coloca en cuarto lugar y 1.2% de los bien evaluados en sexto.

**Cuadro 53**

<b><i>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente en la mejora sus métodos y técnicas de enseñanza</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente la mejora sus métodos y técnicas de enseñanza</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>1°</b>	27	32	59
	32.9%	39.0%	72.0%
<b>2°</b>	7	9	16
	8.5%	11.0%	19.5%
<b>3°</b>	1	4	5
	1.2%	4.9%	6.1%
<b>4°</b>	0	1	1
	0.0%	1.2%	1.2%
<b>6°</b>	1	0	1
	1.2%	0.0%	1.2%
<b>Total</b>	36	46	82
	43.9%	56.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Respecto a si *la capacitación o la formación* para la función docente a la que se ha asistido les *permite actualizar los conocimientos disciplinares*; tenemos que 27.4% de los docentes mal evaluados lo ubica en segundo lugar frente al 17.8% de los bien evaluados;

el 12.3% del grupo de los mal evaluados lo señala en tercer lugar al igual que 15.1% de los bien evaluados; para el primer lugar tenemos 8.2% de los bien evaluados y 6.8% de los mal evaluados; para el cuarto lugar, en ambos grupos observamos 5.5% y 1.4% de los mal evaluados señaló que en quinto lugar.

**Cuadro 54**

<b><i>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente le permite actualizar los conocimientos disciplinares.</i></b>			
<b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación le permite actualizar los conocimientos disciplinares	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
1°	6	5	11
	8.2%	6.8%	15.1%
2°	13	20	33
	17.8%	27.4%	45.2%
3°	11	9	20
	15.1%	12.3%	27.4%
4°	4	4	8
	5.5%	5.5%	11.0%
5°	0	1	1
	0.0%	1.4%	1.4%
Total	34	39	73
	46.6%	53.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Los resultados en el aprovechamiento de los alumnos es de suma importancia pues es una variable que está directamente relacionada con la función docente y con la evaluación del desempeño de los profesores; por ello es sustancial conocer si la capacitación o la formación para la función docente en la que han participado los profesores de la muestra en sus dos categorías les ha permitido *mejorar los resultados académicos de sus estudiantes*; 26.5 % de los mal evaluados coloca esta cuestión en tercer lugar al igual que 16.2 % de los bien evaluados.

En ambos grupos podemos ver hay 13.2% que la mencionó en segundo lugar, el 11.8% de los bien evaluados la señalan en cuarto lugar y 4.4% de los mal evaluados consideran lo mismo; en relación al primer lugar podemos ver que 7.4% de los mal evaluados lo piensa así en relación al 2.9% de los bien evaluados; por último, podemos advertir que 2.9 % de los mal evaluados dijo que en quinto lugar y 1.5 % de los profesores bien evaluados coincide.

**Cuadro 55**

<b><i>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente a la que ha asistido le permitieron mejorar los resultados académicos de sus estudiantes</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Que tan importante considera usted la capacitación o la formación para la función docente a la que ha asistido le permitieron mejorar los resultados académicos de sus estudiantes</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	2	5	7
	2.9%	7.4%	10.3%
<b>2°</b>	9	9	18
	13.2%	13.2%	26.5%
<b>3°</b>	11	18	29
	16.2%	26.5%	42.6%
<b>4°</b>	8	3	11
	11.8%	4.4%	16.2%
<b>5°</b>	1	2	3
	1.5%	2.9%	4.4%
<b>Total</b>	31	37	68
	45.6%	54.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En ocasiones estos profesores acuden a este tipo de cursos para poder *acceder a estímulos económicos*, por ello se consideró importante preguntarles a los docentes de ambas categorías de la muestra si la capacitación o la formación para la función docente a la que han asistido le permitieron acceder a ellos; las respuestas que dieron son: 45.3% de los bien evaluados colocó esta variable en quinto lugar frente al 37.7 % de los mal evaluados;

un 7.5 % de los mal evaluados consideran que ocupa el cuarto lugar y 5.7 % de los bien evaluados lo considera de igual manera; en relación al primer lugar, solo el 1.9 % de los profesores mal evaluados lo considera así frente a un 0% de los bien evaluados; el segundo lugar tiene también un 1.9 % entre los profesores bien y mal evaluados.

**Cuadro 56**

<b><i>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para acceder a programas de estímulos económicos</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Qué tan importante considera usted la capacitación o la formación para acceder a programas de estímulos económicos</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>1°</b>	0	1	1
	0.0%	1.9%	1.9%
<b>2°</b>	0	1	1
	0.0%	1.9%	1.9%
<b>4°</b>	3	4	7
	5.7%	7.5%	13.2%
<b>5°</b>	24	20	44
	45.3%	37.7%	83.0%
<b>Total</b>	27	26	53
	50.9%	49.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La Facultad de Contaduría y Administración opera un Programa de Formación y Actualización de Docentes pero no se tiene la certeza si los profesores lo conocen, es por eso que se les preguntó a los profesores de ambas categorías sobre este tema y vemos que el 41.9% de los profesores mal evaluados señalan sí conocer el programa frente a 39.8 % de los bien evaluados; podemos ver que en ambos grupos se presenta un alto porcentaje; los que dicen que no conocerlo son 10.8% de los mal evaluados al igual que 7.5% de los bien evaluados.

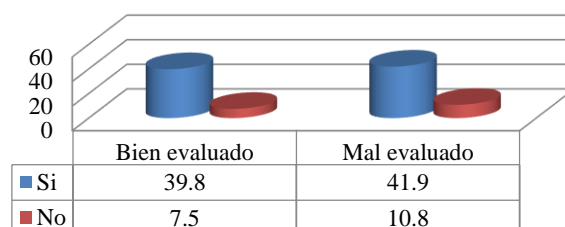
**Cuadro 57**

<b>¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores? Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?</b>	Evaluación del maestro		<b>Total</b>
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	37	39	76
	39.8%	41.9%	81.7%
<b>No</b>	7	10	17
	7.5%	10.8%	18.3%
<b>Total</b>	44	49	93
	47.3%	52.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 24**

**¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?  
Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La opinión sobre este programa también es de suma importancia, ya que es de interés saber esto porque quizá se puedan llevar a cabo estrategias de mejora, si fuese el caso, para propiciar una mayor participación entre los docentes; podemos advertir que las opiniones sobre el programan difieren: tenemos que el 20.3% de los profesores mal evaluados dijeron que son muy buenos y aportan elementos para su formación al igual que 14.9% de los profesores bien evaluados; el 16.2% de los profesores mal evaluados

señalan que se deben a ampliar los cursos y tener mejores instructores frente al 9.5 % de los bien evaluados.

El 8.1% de los mal evaluados mencionó que deberían haber horarios flexibles para ambos turnos y mayor difusión y 6.8% de los bien evaluados concuerda con esta opinión; el 8.1% de los maestros bien evaluados dijo que es un programa aceptable y flexible frente al 2.7% de los bien evaluados. En la categoría en la que manifiestan que deberían ser obligatorios, un 2.7% de los profesores bien evaluados señaló que sí y un 1.4% de los mal evaluados consideró la misma opinión.

Por otra parte, un 2.7% de los bien evaluados considera que les hace falta carga humanística y opción de horarios, y por último vemos que 2.7% de este mismo grupo dijo que les permite desarrollar y conocer herramientas para la función docente.

Cuadro 58

<b>¿Qué opinión tiene del Programa de Formación y Actualización Docente de la FCA?</b> <b>Según el tipo de evaluación del maestro</b>			
¿Qué opinión tiene de él?	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Aceptable, flexible</b>	6	2	8
	8.1%	2.7%	10.8%
<b>Muy buenos y aporta a nuestra formación</b>	11	15	26
	14.9%	20.3%	35.1%
<b>Muy bueno y útil profesionalmente</b>	2	1	3
	2.7%	1.4%	4.1%
<b>Le hace falta carga humanística y opción de horarios</b>	2	0	2
	2.7%	0.0%	2.7%
<b>Permite desarrollar y conocer herramientas para la función docente</b>	2	0	2
	2.7%	0.0%	2.7%
<b>Horarios flexibles para ambos turnos, mayor difusión</b>	5	6	11
	6.8%	8.1%	14.9%
<b>Ampliación de cursos, mejores instructores</b>	7	12	19
	9.5%	16.2%	25.7%
<b>Debería ser obligatorio</b>	2	1	3
	2.7%	1.4%	4.1%
<b>Total</b>	37	37	74
	50.0%	50.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se les pidió que establecieran en orden de importancia algunas dimensiones, que de acuerdo a la literatura revisada, se considera les motivarían para asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente; para la dimensión *mejorar su evaluación docente*, el 34.7 % de los profesores mal evaluados señaló a esta actividad en cuarto lugar frente al 30.6 % de los bien evaluados, el 9.7% de los profesores mal evaluados la consideran en tercer lugar y 4.2% de los bien evaluados coinciden, el 5.6% de los mal evaluados dijeron que en segundo lugar al igual que 4.2 % de los bien evaluados, en primer lugar tenemos para ambos grupos 2.8%, al igual que en la categoría anterior también para el quinto lugar tenemos en ambos grupos 1.4% y solo 2.8% de los bien evaluados señaló que en sexto lugar.

Cuadro 59

<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>qué tan motivado</i> está para asistir y <u>mejorar su evaluación docente</u></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>que tan motivado</i> esta para asistir para mejorar su evaluación docente</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
1°	2	2	4
	2.8%	2.8%	5.6%
2°	3	4	7
	4.2%	5.6%	9.7%
3°	3	7	10
	4.2%	9.7%	13.9%
4°	22	25	47
	30.6%	34.7%	65.3%
5°	1	1	2
	1.4%	1.4%	2.8%
6°	2	0	2
	2.8%	0.0%	2.8%
Total	33	39	72
	45.8%	54.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La siguiente motivación está relacionada con *mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza*; para ello, en primer lugar tenemos que 31.0% de los profesores mal evaluados colocan a esta dimensión en primer lugar frente a 23.0% de los bien evaluados, el 17.2% de los mal evaluados dicen que en segundo lugar al igual que 11.5% de los bien evaluados, el 11.5% de profesores bien evaluados indican que se encuentra en tercer lugar y 4.6% de los mal evaluados coincide, por último podemos ver que 1.1% de los mal evaluados señalaron que en quinto lugar.



Cuadro 60

<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente qué tan <i>motivado</i> está <i>para asistir y mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza</i></b> <b>Según el tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente que tan motivado esta para asistir para mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	20	27	47
	23.0%	31.0%	54.0%
<b>2°</b>	10	15	25
	11.5%	17.2%	28.7%
<b>3°</b>	10	4	14
	11.5%	4.6%	16.1%
<b>5°</b>	0	1	1
	0.0%	1.1%	1.1%
<b>Total</b>	40	47	87
	46.0%	54.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Ahora corresponde a la participación como motivación a *actualización de los conocimientos disciplinares*: podemos ver que el 19.5% de los profesores bien evaluados pusieron la ubican en segundo lugar, así mismo 15.9% de los mal evaluados; el 18.3% del grupo mal evaluados la señaló en tercer lugar al igual que 13.4% de los bien evaluados. Por otra parte, el 12.2% de los mal evaluados ubicó a esta motivación en primer lugar frente al 9.8 % de los bien evaluados, para el cuarto lugar tenemos que 6.1% de los mal evaluados y 3.7% de los bien evaluados que coinciden y 1.2% de profesores bien evaluados la señalan en sexto lugar.

**Cuadro 61**

<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente qué tan <i>motivado está para asistir y actualizar los conocimientos disciplinares</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente que tan motivado esta para asistir para actualizar los conocimientos disciplinares</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	8	10	18
	9.8%	12.2%	22.0%
<b>2°</b>	16	13	29
	19.5%	15.9%	35.4%
<b>3°</b>	11	15	26
	13.4%	18.3%	31.7%
<b>4°</b>	3	5	8
	3.7%	6.1%	9.8%
<b>6°</b>	1	0	1
	1.2%	0.0%	1.2%
<b>Total</b>	39	43	82
	47.6%	52.4%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Continuamos con la variable motivacional *denominada mejorar los resultados académicos de los estudiantes*; para ésta podemos ver que el 19.8% de los mal evaluados la consideran en tercer lugar frente 17.3% de los bien evaluados; el 16.8% de los mal evaluados la ubican en segundo lugar al igual que 14.8% de los bien evaluados, para el primer lugar tenemos que 14.8% de los buenos señala esta opción frente al 9.9% de los mal evaluados; el 3.7% de los mal evaluados la ubican en cuarto lugar y 2.5% de los bien evaluados concuerdan, mientras 1.2% de los mal evaluados la señaló en quinto lugar.

**Cuadro 62**

<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>qué tan motivado está para asistir y mejorar los resultados académicos de sus estudiantes</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente que tan motivado esta para asistir para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1</b>	12	8	20
	14.8%	9.9%	24.7%
<b>2</b>	12	13	25
	14.8%	16.0%	30.9%
<b>3</b>	14	16	30
	17.3%	19.8%	37.0%
<b>4</b>	2	3	5
	2.5%	3.7%	6.2%
<b>5</b>	0	1	1
	0.0%	1.2%	1.2%
<b>Total</b>	40	41	81
	49.4%	50.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Para el caso del *acceso a estímulos económicos* como motivación para asistir a procesos de capacitación; podemos ver que, el 43.3% de los profesores bien evaluados consideran a esta motivación en quinto lugar frente al 38.3% de los profesores mal evaluados; en cuarto lugar la ubican 5.0% de los profesores mal evaluados y 3.3% de los bien evaluados; mientras que 3.3% de los mal evaluados la ubicó en tercer lugar. En el sexto lugar ambos grupos la ubican con un porcentaje de 1.7; en primer lugar 1.7% de los mal evaluados lo considero así y un porcentaje igual del 1.7% del mismo grupo dijo que en segundo lugar.

**Cuadro 63**

<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>qué tan motivado está</i> para asistir y <i>acceder a programas de estímulos económicos</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>qué tan motivado esta</i> para asistir para acceder a programas de estímulos económicos</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>1°</b>	0	1	1
	0.0%	1.7%	1.7%
<b>2°</b>	0	1	1
	0.0%	1.7%	1.7%
<b>3°</b>	0	2	2
	0.0%	3.3%	3.3%
<b>4°</b>	2	3	5
	3.3%	5.0%	8.3%
<b>5°</b>	26	23	49
	43.3%	38.3%	81.7%
<b>6°</b>	1	1	2
	1.7%	1.7%	3.3%
<b>Total</b>	29	31	60
	48.3%	51.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En lo que respecta a la asistencia a estos cursos *para asegurar una contratación* tenemos; que 47.1% de los profesores mal evaluados lo colocan hasta el sexto lugar al igual que 41.2% de los bien evaluados, en el quinto lugar tenemos un porcentaje igual del 3.9% para ambos grupos y sólo el 3.9% de los profesores bien evaluados señaló que en cuarto lugar.

**Cuadro 64**

<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>qué tan motivado</i> está para asistir y <i>asegurar una contratación</i></b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la función docente <i>qué tan motivado</i> esta para asistir para asegurar una contratación</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>4°</b>	2	0	2
	3.9%	0.0%	3.9%
<b>5°</b>	2	2	4
	3.9%	3.9%	7.8%
<b>6°</b>	21	24	45
	41.2%	47.1%	88.2%
<b>Total</b>	25	26	51
	49.0%	51.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### C4) La Evaluación de la Función Docente en la FCA

En lo que respecta a la opinión sobre la evaluación docente que se aplica a los maestros al final del semestre para evaluar su desempeño, queremos indagar si consideran que es utilizada o no para algún tipo de toma de decisiones en la facultad; se pretende ver si difiere este criterio entre los profesores bien y mal evaluados que constituyen la muestra, de los resultados de asociación, podemos observar que 35.1% de los profesores bien evaluados consideran que sí es utilizada para alguna toma de decisiones, frente a 34.0% de los profesores mal evaluados; mientras que 12.8% de los profesores bien evaluados señala que no y 18.1% de los mal evaluados tienen la misma opinión.

El estadístico de  $\chi^2$  calculado, tiene un valor de 0.709 y el  $\chi^2$  de tablas para un grado de libertad es de 3.841, esto nos lleva a concluir que no hay ninguna diferencia entre las opiniones de ambos grupos de la muestra; la significancia asintótica bilateral que es mayor al 0.05 nos confirma que no hay diferencias. Es por esta causa que podemos afirmar que *no existen diferencias en la opinión de ambos grupos y la percepción de su uso para la toma de decisiones.*

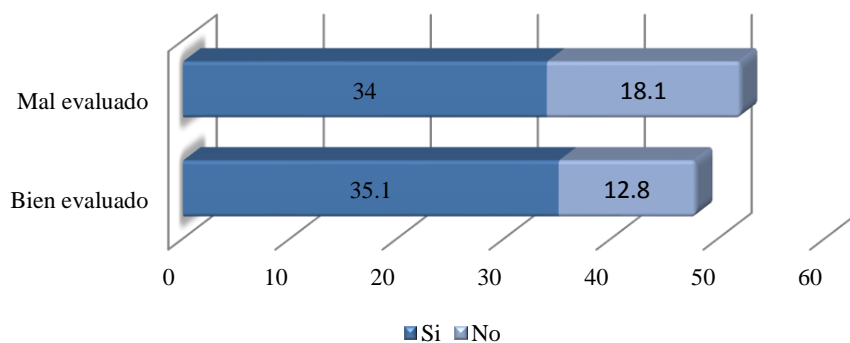
**Cuadro 65**

¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad? Según tipo de evaluación del maestro			
¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
Si	33	32	65
	35.1%	34.0%	69.1%
No	12	17	29
	12.8%	18.1%	30.9%
Total	45	49	94
	47.9%	52.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 25**

¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?  
Según tipo de evaluación del maestro



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.709	1	.400	.504	.269
Corrección por continuidad	.382	1	.536		
Razón de verosimilitudes	.712	1	.399		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.701	1	.402		
N de casos válidos	94				

### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.087	.400
	V de Cramer	.087	.400
N de casos válidos		94	

Las razones que dan los docentes de la muestra para considerar si la evaluación aplicada a los profesores es utilizada para algún tipo de toma de decisiones es diversa para ambos grupos; podemos señalar que 16.0% de los profesores bien evaluados considera que no es clara y es muy subjetiva, no se corrigen errores de los profesores; frente a 17.3% de los profesores mal evaluados que coinciden en esta opinión. El 14.8% de los profesores bien evaluados señala que es utilizada para la asignación de grupos o para una nueva contratación, y 16.0% de los profesores mal evaluados tiene la misma opinión; por otro lado, 7.4% de los profesores bien evaluados dice que es utilizada para tomar decisiones y mejorar el proceso de enseñanza–aprendizaje, esta misma percepción la tienen los profesores mal evaluados en un 6.2%.

El 4.9% de los profesores bien evaluados percibe que es utilizada para saber qué tan apegada es la impartición de la materia con el programa y 2.5% de los mal evaluados tiene la misma opinión; el 4.9% de los profesores mal evaluados considera que es utilizada para saber en qué áreas del trabajo docente debe ponerse mayor atención, al igual que el 1.2% de los bien evaluados.

**Cuadro 66**

<b>Razones y Tipo de decisiones que se toman con base en la evaluación docente</b> <b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
¿Cuáles?	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Para saber qué tan apegada es la impartición de la materia con el programa</b>	4	2	6
	4.9%	2.5%	7.4%
<b>Determina la calidad del profesor</b>	5	1	6
	6.2%	1.2%	7.4%
<b>Para la asignación de grupos o para una nueva contratación</b>	12	13	25
	14.8%	16.0%	30.9%
<b>No hay reconocimiento al trabajo docente</b>	1	0	1
	1.2%	0.0%	1.2%
<b>Para toma de decisiones y mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje</b>	6	5	11
	7.4%	6.2%	13.6%
<b>Para saber en qué área debe ponerse mayor atención</b>	1	4	5
	1.2%	4.9%	6.2%
<b>No es clara, es muy subjetiva, no se corrigen errores de los profesores</b>	13	14	27
	16.0%	17.3%	33.3%
<b>Total</b>	42	39	81
	51.9%	48.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Siguiendo con el tema de la evaluación docente, se planteó el supuesto de que el tipo de evaluación está asociada a la opinión que tienen los docentes respecto de las dimensiones que la conforman; es decir de la suficiencia evaluativa de la misma; tenemos que de los



profesores bien evaluados 24.2%, que es la mitad de esta agrupación, señala que sí son suficientes, frente al 15.8% de los profesores mal evaluados. Por otra parte 35.8% de los mal evaluados señala que no, al igual que el otro 24.2% de los profesores bien evaluados.

El  $\chi^2$  calculado nos dice que no hay relación, ya que tiene un valor de 3.716 y para un grado de libertad en tablas es de 3.841, pero el estadístico de significancia asintótica bilateral nos señala que si hay una asociación ya que es igual al 0.5 de nivel de significancia, el valor phi, que es el que le corresponde por ser una tabla dicotómica es de 0.198 nos habla de una asociación débil.

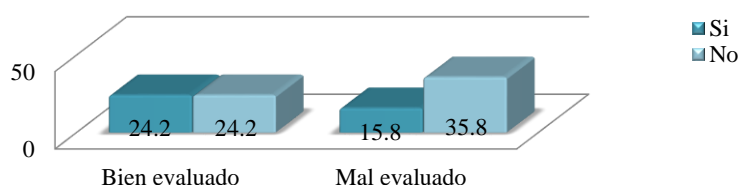
**Cuadro 67**

¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes? Según tipo de evaluación del maestro			
¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
Si	23	15	38
	24.2%	15.8%	40.0%
No	23	34	57
	24.2%	35.8%	60.0%
Total	46	49	95
	48.4%	51.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 26**

**¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?  
Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.716	1	.054		
Corrección por continuidad	2.952	1	.086		
Razón de verosimilitudes	3.738	1	.053		
Estadístico exacto de Fisher				.062	.043
Asociación lineal por lineal	3.677	1	.055		
N de casos válidos	95				

**Medidas simétricas**

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por Phi	.198	.054
nominal V de Cramer	.198	.054
N de casos válidos	95	

Ahora bien las opiniones del porqué lo consideran así entre los dos grupos de profesores difieren; dentro del grupo de los profesores mal evaluados, tenemos que 23.8% señala que es muy subjetiva y depende de la percepción de los alumnos, frente a 8.8% de los profesores bien evaluados; en lo que respecta a la opinión de que no evalúa la experiencia académica, no es clara y debe haber una contra parte, tenemos que 12.5% de los profesores mal evaluados así lo consideran, mientras que 2.5% de ellos coincide en la misma opinión.

En el 11.3% de los profesores bien evaluados tenemos que ellos opinan que cubre todo el ámbito académico y es preparada por expertos en el área, frente a 1.3% de los profesores mal evaluados; el 8.8% de los profesores bien evaluados considera que no tiene problemas, que es viable, abarca todos los aspectos importantes y 7.5% de los mal evaluados coincide con la misma opinión.

El 7.5% de los bien evaluados dice que falta evaluar aspectos de mayor profundidad académica, está incompleta, frente a un 3.8% de los mal evaluados; el 3.8% de los bien evaluados dijo que no se entregan resultados oportunamente, se debe actualizar, que es la misma desde hace 10 años y 1.3% de los mal evaluados señaló no conocerla y no participar.

**Cuadro 68**

<b>Son suficientes las dimensiones de la evaluación Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Por qué?</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Falta evaluar aspectos de mayor profundidad académica, está incompleta</b>	6	3	9
	7.5%	3.8%	11.3%
<b>Falta evaluar aspectos cotidianos (compromiso, actitud, etc.) con preguntas más específicas</b>	6	0	6
	7.5%	0.0%	7.5%
<b>No evalúa la experiencia académica, no es clara, debe haber una contra parte</b>	2	10	12
	2.5%	12.5%	15.0%
<b>No tiene problemas es viable, abarca todos los aspectos importantes</b>	7	6	13
	8.8%	7.5%	16.3%
<b>Cubre todo el ámbito académico, es preparada por expertos en el área</b>	9	1	10
	11.3%	1.3%	12.5%
<b>Es muy subjetiva, depende de la percepción de los alumnos</b>	7	19	26
	8.8%	23.8%	32.5%
<b>No se entregan resultados oportunamente, se debe actualizar es la misma desde hace 10 años</b>	3	0	3
	3.8%	0.0%	3.8%
<b>No la conozco, no participo</b>	0	1	1
	0.0%	1.3%	1.3%
<b>Total</b>	40	40	80
	50.0%	50.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Uno de los aspectos importantes que nos interesa indagar es sí esta evaluación les ha sido útil para retroalimentar su desempeño; se planteó la idea de que su percepción difiere de acuerdo con el tipo de categorías en las que se dividió la muestra –profesores bien y mal

evaluados-. De los profesores bien evaluados podemos ver que 44.2% señalan que sí y 41.1% de los profesores mal evaluados también afirma le ha sido útil; el 10.5% de los profesores mal evaluados dijo que no mientras que 4.2% de los bien evaluados concuerda.

El coeficiente  $\chi^2$  calculado con un valor mínimo al de tablas nos indica *que no hay diferencia en la percepción de ambos grupos*, la significancia asintótica bilateral de 0.108 nos comprueba que no hay diferencia alguna, el valor phi es muy pequeño y no podemos hablar de una diferencia significativa.

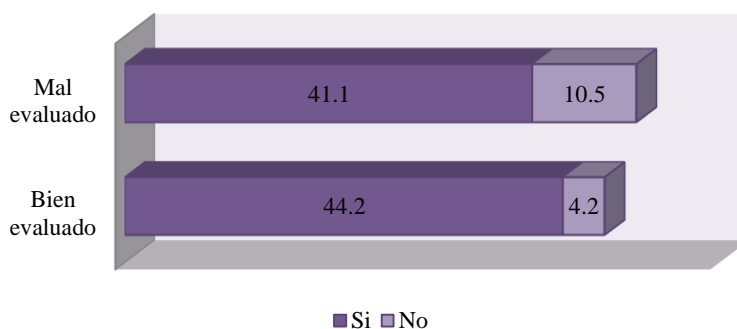
**Cuadro 69**

<b>¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?</b> <b>Según el tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	42	39	81
	44.2%	41.1%	85.3%
<b>No</b>	4	10	14
	4.2%	10.5%	14.7%
<b>Total</b>	46	49	95
	48.4%	51.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 27**

**¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?**  
**Según el tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.590 <sup>a</sup>	1	.108	.149	.093
Corrección por continuidad	1.742	1	.187		
Razón de verosimilitudes	2.673	1	.102		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	2.563	1	.109		
N de casos válidos	95				

### Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por Phi	.165	.108
nominal V de Cramer	.165	.108
N de casos válidos	95	

En la opinión que se tiene con respecto a porqué le son útiles o no *para retroalimentar su desempeño* tenemos que de los profesores bien evaluados el 16.7% dice que le sirve para saber la percepción de los alumnos y mejorar, frente a la misma opinión del 14.1% de los profesores mal evaluados; 10.3% de los profesores mal evaluados señala que le ha sido útil para mejorar sus clases y su actitud como persona, al igual que 7.7% de los profesores en la categoría mal evaluados.

El 12.8% de los docentes de la muestra en la categoría bien evaluados dijo que es un reto para mejorar y capacitarse en su área, frente al 3.8% de los mal evaluados con el mismo argumento; el 11.5% de los profesores mal evaluados señala que no tiene ninguna importancia, los profesores faltantes tienen mejor calificación, es muy subjetiva, opinión que también señalaron 3.8% de los profesores mal evaluados; 6.4% de los profesores mal evaluados mencionó que la percepción de los alumnos es una oportunidad para reflexionar, al igual que 2.6% de los mal evaluados.

**Cuadro 70**

Opiniones sobre la utilidad y retroalimentación de la encuesta de evaluación docente de la FCA Según tipo de evaluación del maestro			
¿Por qué?	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
Para saber la percepción de los alumnos y mejorar	13	11	24
	16.7%	14.1%	30.8%
Para mejorar mis clases y mi actitud como persona	6	8	14
	7.7%	10.3%	17.9%
La percepción de los alumnos es una oportunidad para reflexionar	2	5	7
	2.6%	6.4%	9.0%
Es un reto para mejorar y capacitarme en mi área	10	3	13
	12.8%	3.8%	16.7%
Para comprometerme a ser mejor profesor	5	3	8
	6.4%	3.8%	10.3%
No tiene ninguna importancia, los profesores faltantes tienen mejor calificación, es muy subjetiva	3	9	12
	3.8%	11.5%	15.4%
Total	39	39	78
	50.0%	50.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Saber qué elementos se sugiere integrar en la evaluación docente es importante, cada uno de los grupos dieron su opinión; de lo anterior, podemos advertir que 17.6% de los profesores mal evaluados considera que debe haber una retroalimentación de comentarios entre alumnos y profesores así como revisar las estrategias en la aplicación de la evaluación, frente al 13.5% de los profesores bien evaluados que opinaron lo mismo.

El 18.9% de los profesores mal evaluados dijo que deben evaluarse las mejores estrategias de enseñanza, uso de medios electrónicos, aplicación del programa y actualización, al igual que 6.8% de los bien evaluados que coinciden en ello.

El 13.5% de los profesores bien evaluados señaló que debe haber una evaluación sobre la dinámica al impartir clase, habilidad en la docencia, mejorar las relaciones alumno–profesor; así también señalado por 8.1% de los profesores mal evaluados; el 6.8% de los profesores bien evaluados mencionó que debe haber aspectos que evalúen la disposición humana, servicio y apoyo al igual que 4.1% de los mal evaluados.

Por otra parte, el 4.1% de los profesores bien evaluados dijo que debe haber detección de abuso por parte de la autoridad y supervisión por parte de la coordinación, mientras que el 1.4% de los mal evaluados coinciden con la misma opinión, el 4.1% de los profesores mal evaluados señaló que no tiene ninguna sugerencia al igual que 2.7% de los bien evaluados y sólo el 1.4% de los bien evaluados dijo que debe haber grupos reducidos.

**Cuadro 71**

<b>¿Qué elementos de evaluación sugiere usted se deben integrar en la evaluación docente? Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>¿Qué elementos sugiere usted se deben integrar en la evaluación docente?</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Dinámica al impartir clase, habilidad en la docencia, mejorar las relaciones alumno-profesor</b>	10	6	16
	13.5%	8.1%	21.6%
<b>Mejores estrategias de enseñanza, uso de medios electrónicos, aplicación del programa, actualización</b>	5	14	19
	6.8%	18.9%	25.7%
<b>Disposición humana, servicio y apoyo</b>	5	1	6
	6.8%	1.4%	8.1%
<b>Detección de abuso por parte de autoridad, supervisión por parte de la coordinación</b>	3	1	4
	4.1%	1.4%	5.4%
<b>Retroalimentación de comentarios entre alumnos y profesores, revisar estrategias en la aplicación de la evaluación</b>	10	13	23
	13.5%	17.6%	31.1%
<b>Grupos reducidos</b>	1	0	1
	1.4%	0.0%	1.4%
<b>Ninguna</b>	2	3	5
	2.7%	4.1%	6.8%
<b>Total</b>	36	38	74
	48.6%	51.4%	100.0 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### C5) La Función Docente y Evaluación del Desempeño académico de los alumnos desde la percepción de los profesores de la FCA.

Los profesores tienen cierta percepción del desempeño académico de los alumnos, nos es muy importante conocer esta apreciación de acuerdo al tipo de evaluación del desempeño de los propios docentes. En la categoría de profesores mal evaluados 25% de ellos considera que el desempeño académico de los alumnos es bueno, mientras que 20% de los profesores bien evaluados ubica a los alumnos en esta misma percepción.



El 20.0% de los profesores bien evaluados consideran que tienen un muy buen desempeño, mientras que 13.7% los profesores mal evaluados también tienen esta apreciación; de los profesores mal evaluados 10.5% dicen que tienen un mal desempeño y los bien evaluados el 5.3% coinciden en ello; el 2.1% en ambas muestras de docentes consideran que el desempeño es excelente y 1.0% de los profesores mal evaluados señalan un pésimo desempeño académico de los alumnos.

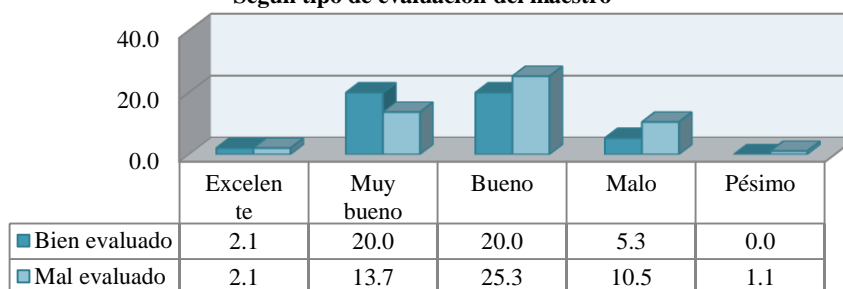
**Cuadro 72**

<b>Cómo calificaría usted el desempeño académico de los alumnos de la FCA. Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Cómo calificaría usted el desempeño académico de los alumnos de la FCA.</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Excelente</b>	2	2	4
	2.1%	2.1%	4.2%
<b>Muy bueno</b>	19	13	32
	20.0%	13.7%	33.7%
<b>Bueno</b>	19	24	43
	20.0%	25.3%	45.3%
<b>Malo</b>	5	10	15
	5.3%	10.5%	15.8%
<b>Pésimo</b>	0	1	1
	0.0%	1.1%	1.1%
<b>Total</b>	45	50	95
	47.4%	52.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 28**

**Cómo calificaría usted el desempeño académico de los alumnos de la FCA.  
Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

La hipótesis de investigación consiste en demostrar que la evaluación de profesores (bien y mal evaluados) determina su percepción sobre el motivo de *reprobación de los alumnos se debe al grado de dificultad de la asignatura* (casi siempre, algunas veces, nunca). En la tabla de distribución aparece como variable independiente el tipo de evaluación del maestro y en la variable dependiente está el motivo de reprobación de la asignatura lo cual arrojó los siguientes resultados.

La contingencia máxima la encontramos entre la categoría profesor mal evaluado y la categoría donde se considera que algunas veces el alumno reprueba la asignatura debido a la dificultad de la misma, tal contingencia consta del 38.9% del total de la muestra; para esta misma categoría hallamos que 32.9% de los profesores con una buena evaluación consideran lo mismo. De los profesores bien evaluados, 11.6% considera que la dificultad de la asignatura nunca es un factor para la reprobación del alumno y 3.2% considera lo contrario. De los profesores mal evaluados el 9.5% consideró que la dificultad de la asignatura nunca determina la reprobación de dicha asignatura y sólo el 4.2% considera lo opuesto.

El valor de P-valor o la significancia asintótica bilateral es 0.737 con un valor de significancia del 0.05 podemos ver que *no si existe una asociación entre la evaluación de los maestros y la percepción que tiene sobre el motivo de reprobación de alguna asignatura por su grado de dificultad*, aunque el estadístico V de Cramer nos señala que hay *una asociación débil* con un valor del 0.08. El valor de  $\chi^2$  calculado es más pequeño que el de tablas de referencia, es por eso que podemos decir que no hay relación entre la

evaluación del maestro y la percepción de éstos en el desempeño académico de los alumnos.

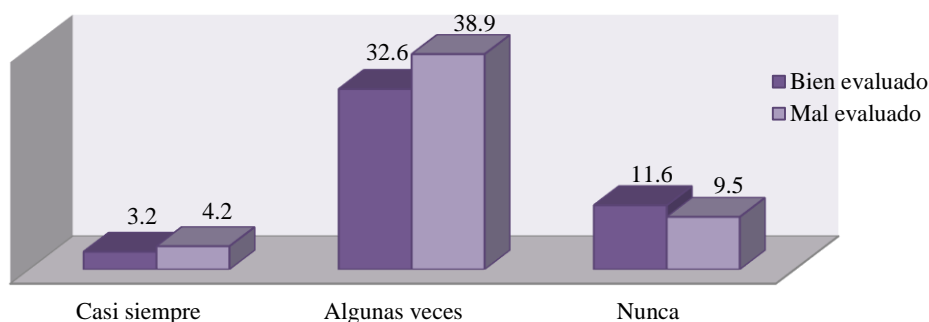
**Cuadro 73**

Considera usted que el motivo por el cual los alumnos <i>reprueban</i> alguna asignatura se debe al <i>grado de dificultad de la misma</i> Según tipo de evaluación del maestro			
Considera usted que el motivo por el cual los alumnos reprueban alguna asignatura se debe al grado de dificultad de la misma	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
Casi siempre	3 3.2%	4 4.2%	7 7.4%
Algunas veces	31 32.6%	37 38.9%	68 71.6%
Nunca	11 11.6%	9 9.5%	20 21.1%
Total	45 47.4%	50 52.6%	95 100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 29**

Considera usted que el motivo por el cual los alumnos reprueban alguna asignatura se debe al grado de dificultad de la misma  
Según tipo de evaluación del maestro



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.611	2	.737
Razón de verosimilitudes	.611	2	.737
Asociación lineal por lineal	.534	1	.465
N de casos válidos	95		

### Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal      Phi	.080	.737
V de Cramer	.080	.737
N de casos válidos	95	

Es muy importante el tiempo que los alumnos le dedican a los estudios extra clase y no sólo el que se emplea en la escuela; los profesores de acuerdo con su propia evaluación (bien y mal evaluados) tienen diversas opiniones sobre el tiempo que sus alumnos dedican a los estudios, sin considerar los horarios de clase; un 26.3% de los profesores que recibieron una buena evaluación declaran que los alumnos dedican de una a dos horas fuera del aula, frente al 18.9% de aquellos profesores mal evaluados que consideran el mismo rango de tiempo.

Por otro lado, el 22.1% de los profesores con mala evaluación señalan que los alumnos dedican menos de una hora, mientras que el 9.5%, de los profesores bien evaluados manifiestan la misma percepción; el 7.4% de profesores con buena evaluación dicen que de tres a cuatro horas, entre tanto que de los profesores mal evaluados solo 3.2% considera lo mismo.

En relación a los que consideran que no estudian, el 8.4% de los profesores mal evaluados están en esta categoría y en el otro grupo de los profesores (bien evaluados) 2.4%, por último, podemos que 2.1% de los profesores bien evaluados dicen que los alumnos dedican más de cinco horas a los estudios.

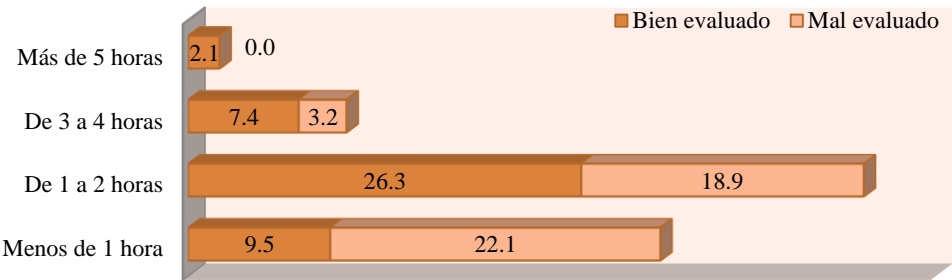
**Cuadro 74**

Cuántas horas al día considera que los alumnos <i>le dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase</i>			
Según tipo de evaluación del maestro			
Cuántas horas al día considera que los alumnos le dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
Menos de 1 hora	9	21	30
	9.5%	22.1%	31.6%
De 1 a 2 horas	25	18	43
	26.3%	18.9%	45.3%
De 3 a 4 horas	7	3	10
	7.4%	3.2%	10.5%
Más de 5 horas	2	0	2
	2.1%	0.0%	2.1%
No estudian	2	8	10
	2.1%	8.4%	10.5%
Total	45	50	95
	47.4%	52.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 30**

**Cuántas horas al día considera que los alumnos le dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase**  
**Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12.912	4	.012
Razón de verosimilitudes	14.091	4	.007
Asociación lineal por lineal	.055	1	.815
N de casos válidos	95		

### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.369	.012
	V de Cramer	.369	.012
N de casos válidos		95	

Para conocer qué tanto perciben los profesores si los alumnos son responsables o no de reprobar alguna asignatura, nos planteamos que el tipo de evaluación de los profesores está asociada con esta idea, los resultados nos dicen que de los profesores bien evaluados el 33.0% señala que son *parcialmente responsables de reprobar*, frente al 20.9% de los profesores mal evaluados que consideran lo mismo. En relación a la categoría de que son *totalmente responsables* tenemos que 20.2% de los profesores mal evaluados así lo perciben, mientras que 13.8% de los profesores bien evaluados coinciden en ello; el 2.1 de los profesores mal evaluados dicen que son *poco responsables* y 1.1% piensan de la misma manera.

Esto nos indica que no hay diferencia en la percepción de los maestros de acuerdo al tipo de evaluación que tuvieron, el estadístico  $\chi^2$  calculado es menor al de tablas, el primero es de 1.443 y la otra es de 5.991, esto nos llevaría a aceptar la hipótesis nula, el p-valor o significancia asintótica bilateral nos indica que debemos aceptar la hipótesis de que no hay relación, ya que es mayor a 0.05 que es el valor de la significancia estadística, el

grado de asociación nos la señala el valor de V de Cramer que con un valor del 0.124 podemos hablar de una asociación nula.

**Cuadro 75**

<b>Considera usted que los alumnos son responsables de reprobar alguna asignatura Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Considera usted que los alumnos son responsables de reprobar alguna asignatura</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Son totalmente responsables</b>	13	19	32

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Para conocer qué tanto perciben los profesores si los alumnos son responsables o no de reprobar alguna asignatura, nos planteamos que el tipo de evaluación de los profesores está asociada con esta idea, los resultados nos dicen que de los profesores bien evaluados el 33.0% señala que son *parcialmente responsables de reprobar*, frente al 20.9% de los profesores mal evaluados que consideran lo mismo. En relación a la categoría de que son *totalmente responsables* tenemos que 20.2% de los profesores mal evaluados así lo perciben, mientras que 13.8% de los profesores bien evaluados coinciden en ello; el 2.1 de los profesores mal evaluados dicen que son *poco responsables* y 1.1% piensan de la misma manera.

Esto nos indica que no hay diferencia en la percepción de los maestros de acuerdo al tipo de evaluación que tuvieron, el estadístico  $\chi^2$  calculado es menor al de tablas, el primero es de 1.443 y la otra es de 5.991, esto nos llevaría a aceptar la hipótesis nula, el p-valor o significancia asintótica bilateral nos indica que debemos aceptar la hipótesis de que no hay relación, ya que es mayor a 0.05 que es el valor de la significancia estadística, el

grado de asociación nos la señala el valor de V de Cramer que con un valor del 0.124 podemos hablar de una asociación nula.

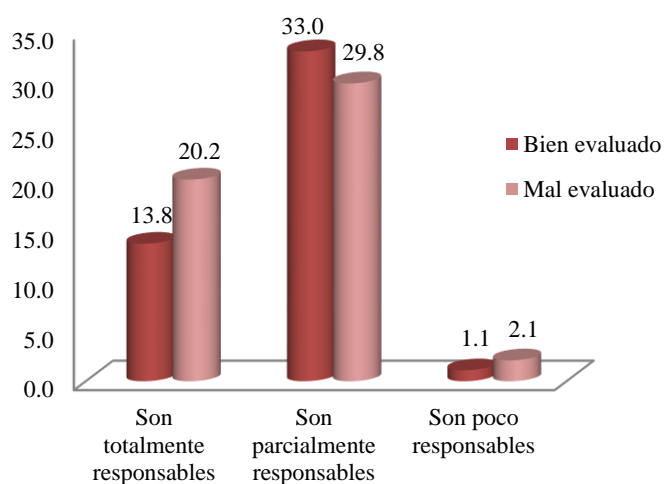
**Cuadro 75**

<b>Considera usted que los alumnos son responsables de reprobado alguna asignatura Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>Considera usted que los alumnos son responsables de reprobado alguna asignatura</b>	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Son totalmente responsables</b>	13	19	32
	13.8%	20.2%	34.0%
<b>Son parcialmente responsables</b>	31	28	59
	33.0%	29.8%	62.8%
<b>Son poco responsables</b>	1	2	3
	1.1%	2.1%	3.2%
<b>Total</b>	45	49	94
	47.9%	52.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 31**

**Considera usted que los alumnos son  
responsables de reprobado alguna asignatura  
Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.443	2	.486
Razón de verosimilitudes	1.454	2	.483
Asociación lineal por lineal	.540	1	.463
N de casos válidos	94		

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.124	.486
	V de Cramer	.124	.486
N de casos válidos		94	

Tradicionalmente, *la evaluación* se ha venido aplicando al rendimiento académico de los alumnos, es uno de los temas principales en el ámbito educativo, es por eso que queremos conocer si el tipo de evaluación del maestro determina que ellos conciban a ésta en la práctica docente con sus alumnos, podemos ver en los datos siguientes que la mayoría de los profesores mal evaluados 50.0% afirma que sí evalúa, al igual que 45.7% de los profesores bien evaluados. De los profesores bien evaluados 3.2% declara no evaluar frente a 1.1% de los profesores mal evaluados que afirma lo mismo.

Si analizamos el coeficiente de  $\chi^2$  calculado con un valor del 1.136 nos indica que no hay relación entre la evaluación del maestro y su decisión por evaluar a los alumnos, el p-valor o la significancia asintótica bilateral mayor al 0.05 de nivel de significancia nos indica que no hay relación entre las dos variables, el grado de asociación nos lo indica el valor de V de Cramer y es una asociación nula.

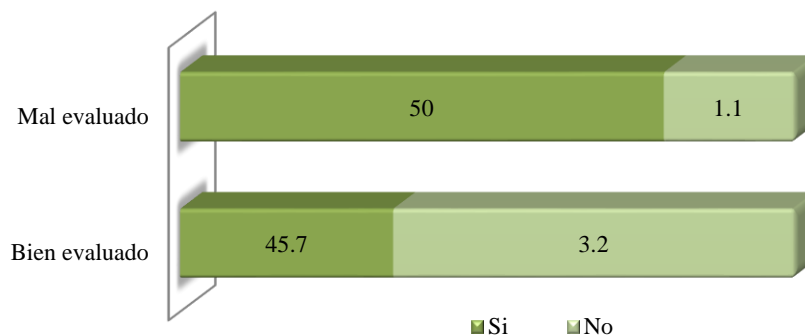
**Cuadro 76**

¿En su actividad docente usted a sus alumnos los evalúa? Según tipo de evaluación del maestro			
En su actividad docente usted a sus alumnos los evalúa	Evaluación del maestro		Total
	Bien evaluado	Mal evaluado	
<b>Si</b>	43	47	90
	45.7%	50.0%	95.7%
<b>No</b>	3	1	4
	3.2%	1.1%	4.3%
<b>Total</b>	46	48	94
	48.9%	51.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 32**

**En su actividad docente usted a sus alumnos los evalúa  
Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	-.110	.287
	V de Cramer	.110	.287
N de casos válidos		94	

La expresión *calificación* está referida exclusivamente al valor numérico la conducta de los alumnos (calificación escolar); la calificación, es un juicio emite sobre la actividad o

logros de los alumnos y tiene una expresión final cuantitativa. Esperamos que el tipo de evaluación de los maestros sea la que determina la decisión de calificar a los alumnos; de ello podemos ver que 30.9% de los profesores en la categoría de mal evaluados afirma sí calificar a los alumnos, frente a 13.8% de los profesores en la categoría de bien evaluados; mientras que los que no califican son 35.1% es de los profesores bien evaluados así como 20.2% de los mal evaluados.

Analizando los estadísticos de  $\chi^2$  calculada frente a la de tablas podemos ver que en la primera tenemos un valor de 9.829 y la de tablas es de 3.841 esto nos indica que hay una relación entre ambas variables, el nivel de significancia asintótica bilateral nos indica que estamos tomando una decisión correcta y el valor de V de Cramer nos dice que hay una relación moderada. Es decir que el tipo de evaluación de los maestros si determina si califican o no a los alumnos.

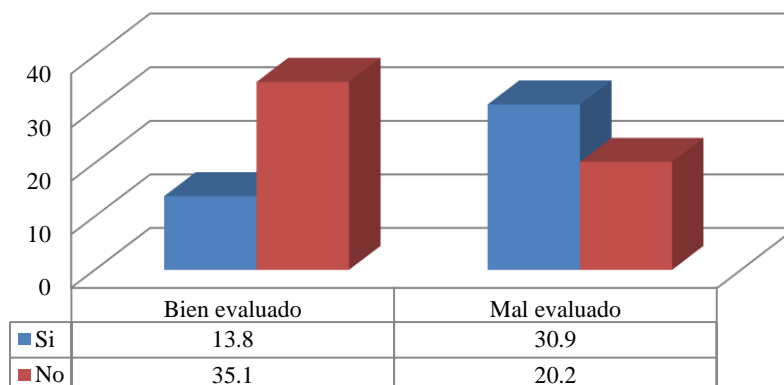
**Cuadro 77**

<b>¿En su actividad docente usted a sus alumnos los califica?</b>			
<b>Según tipo de evaluación del maestro</b>			
<b>En su actividad docente usted a sus alumnos los califica</b>	<b>Evaluación del maestro</b>		<b>Total</b>
	<b>Bien evaluado</b>	<b>Mal evaluado</b>	
<b>Si</b>	13	29	42
	13.8%	30.9%	44.7%
<b>No</b>	33	19	52
	35.1%	20.2%	55.3%
<b>Total</b>	46	48	94
	48.9%	51.1%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Gráfica 33**

**En su actividad docente usted a sus alumnos los califica  
Según tipo de evaluación del maestro**



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.826	1	.002	.002	.002
Corrección por continuidad	8.568	1	.003		
Razón de verosimilitudes	10.026	1	.002		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	9.722	1	.002		
N de casos válidos	94				

### Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Phi	-.323	.002
V de Cramer	.323	.002
N de casos válidos	94	

C6) La Función Docente y su Asociación con las Antigüedad Laboral, Edad y Tipo de Contratación de los docentes de la FCA.

Dentro del instrumento que se aplicó a los profesores no estaban incluidas las variables como tipo de contratación, edad y los años de antigüedad laboral, pero se pudo obtener esta información de la plantilla docente que formó parte de la muestra de la presente investigación en ciertas bases de datos de la propia facultad a la que sólo se accede a través de ciertas claves.

La inquietud es conocer si hay alguna diferencia en la opinión de los profesores de acuerdo *al tipo de contratación*, con respecto a que si la *evaluación docente* que se les aplica al final del semestre es utilizada para algún tipo de *toma de decisiones* en la facultad. En los resultados observamos que 46.2% de los profesores con contrato no definitivo así lo consideran frente a un 22.6% de los de contrato definitivo; el 18.3% de los no definitivos señala que no al igual que 12.9% de los profesores con contrato definitivo.

El valor de  $\chi^2$  calculado es más pequeño (0.640) al valor de tablas (3.841) nos indica que no existe alguna diferencia en la opinión de los profesores de acuerdo al tipo de contratación, consideran que esta evaluación es utilizada para la toma de decisiones en la Facultad. El valor de la significancia asintótica bilateral que es de 0.424 mayor al valor de significancia del 0.05 nos indica que no hemos tomado una decisión equivocada.

#### **Cuadro 78**

**¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de *toma de decisiones* en la Facultad?**

**Según tipo de contratación**

Tipo de contratación	Total
----------------------	-------

¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?	Definitivo	No definitivo	
Si	21	43	64
	22.6%	46.2%	68.8%
No	12	17	29
	12.9%	18.3%	31.2%
Total	33	60	93
	35.5%	64.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.640	1	.424		
Corrección por continuidad	.320	1	.571		
Razón de verosimilitudes	.633	1	.426		
Estadístico exacto de Fisher				.486	.284
Asociación lineal por lineal	.633	1	.426		
N de casos válidos	93				

En lo relacionado con la edad, ésta se agrupó en tres intervalos para poder clasificar mejor la información, así se creó los rangos: de 29 a 45 años, de 46 a 62 años y el último de 63 a 80 años; con la finalidad de saber si por grupos de edad pudiera haber alguna diferencia en la opinión de la evaluación con respecto a ser utilizada para la toma de decisiones.

En primer lugar, 34.0% de los profesores en el grupo de 46 a 62 años dijo que sí; el 19.1% del rango de 29 a 45 coincide en esta opinión, al igual que el grupo de 63 a 80 años con 16.0%. De los que indicaron que no, 13.8% de los del grupo de 46 a 62 años lo señaló así, 6.4% del grupo de 29 a 45 años y 10.6% de los del grupo de 63 a 80 años.

Al igual que en el cuadro anterior, podemos ver que el estadístico de  $\chi^2$  calculado con un valor de 1.447 es menor al de tablas de 5.991 es por ello que podemos decir que no existe diferencia alguna entre los grupos de edad y la opinión en que la evaluación es utilizada para la toma de decisiones, como podemos ver el valor de significancia asintótica bilateral de 0.485 es más grande que el valor de la significancia estadística. No importa a qué grupo de edad pertenezca, la opinión es igual.

**Cuadro 79**

**¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de *toma de decisiones* en la Facultad?**

**Según edad**

¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	18	32	15	65
	19.1%	34.0%	16.0%	69.1%
No	6	13	10	29
	6.4%	13.8%	10.6%	30.9%
Total	24	45	25	94
	25.5%	47.9%	26.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### **Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.447	2	.485
Razón de verosimilitudes	1.419	2	.492
Asociación lineal por lineal	1.290	1	.256
N de casos válidos	94		

La antigüedad laboral, es otra variable que interesa vincular, tal vez los profesores con más años de antigüedad tengan una percepción diferente sobre la toma de decisiones a partir de la encuesta frente a los que tienen menos años laborando para esta institución,

aquí se crearon tres grupos diferentes, el primero es el de 1 a 16 años de antigüedad, el segundo es de 17 a 33 años y el último es de 34 a 49 años.

Observamos que 31.9% de los que están entre 17 a 33 años de antigüedad dice que sí es utilizada para toma de decisiones, frente al 30.9% de los del grupo de 1 a 16 años al igual que los de 34 a 49 años de antigüedad. Por otro lado, de los que dijeron que no, 14.9% es del grupo de los que tienen de 17 a 33 años, el 9.6% es de aquellos del grupo de 1 a 16 años, y del grupo de 34 a 49 años tenemos 6.4%.

Podemos ver que el estadístico de  $\chi^2$  calculado con un valor de 2.999 es menor al de tablas de 5.991 por esta razón podemos decir que no hay diferencia entre los años de antigüedad y la opinión de que esta evaluación es utilizada para la toma de decisiones, como podemos ver el valor de significancia asintótica bilateral de 0.223 es más grande que el valor de la significancia estadística. Para cada grupo de años de antigüedad es igual la opinión: consideran que si es utilizada la evaluación para toma de decisiones en la Facultad.

**Cuadro 80**

¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	29	30	6	65
	30.9%	31.9%	6.4%	69.1%
No	9	14	6	29
	9.6%	14.9%	6.4%	30.9%
Total	38	44	12	94
	40.4%	46.8%	12.8%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.997	2	.223
Razón de verosimilitudes	2.884	2	.236
Asociación lineal por lineal	2.731	1	.098
N de casos válidos	94		

En lo que respecta a lo relacionado a que si los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes queremos conocer el punto de vista de los profesores de la encuesta y de acuerdo al tipo de contratación; interesa saber si de acuerdo a ésta hay diferencia de opiniones; podemos ver que 35.1% de los profesores con contrato no definitivo señalan que no son suficientes al igual que 24.5% de los profesores definitivos; por otra parte, 29.8% de los no definitivos consideran suficientes los elementos frente al 10.6% de los definitivos.

El estadístico de  $\chi^2$  calculado es menor (2.164) al de tablas que es de 3.841 y podemos decir que no hay diferencia alguna, es decir, que ambos grupos de profesores consideran que no son suficientes los elementos de la encuesta de evaluación. El valor de significancia asintótica bilateral es de 0.141 que es mayor al 0.05 del valor de significancia estadística nos indica que no hemos tomado una decisión equivocada.

### Cuadro 81

**¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?**

#### **Según tipo de contratación**

¿Desde su punto de vista los elementos de	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	

la encuesta de evaluación docente son suficientes?			
Si	10	28	38
	10.6%	29.8%	40.4%
No	23	33	56
	24.5%	35.1%	59.6%
Total	33	61	94
	35.1%	64.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.164	1	.141		
Corrección por continuidad	1.564	1	.211		
Razón de verosimilitudes	2.205	1	.138		
Estadístico exacto de Fisher				.187	.105
Asociación lineal por lineal	2.141	1	.143		
N de casos válidos	94				

En relación con la edad y la opinión que tienen sobre si los elementos de la encuesta son suficientes o no; tenemos que 32.6% de los profesores en la edad de 46 a 62 años dijeron que no, los del grupo de 29 a 45 años lo consideran así, al igual que 13.7% de los profesores en edad de 63 a 80 años. Los que señalaron que si son suficientes tenemos que 14.7% de los profesores de 46 a 62 años, y 12.6% tanto el grupo de 29 a 45 años como los de 63 a 80.

El valor del estadístico  $\chi^2$  calculado es de 2.815 y el de tablas es de 5.991 podemos ver que esto nos lleva a decidir que no hay diferencia alguna en el punto de vista en los tres diferentes grupos de edad con respecto a que los elementos de la encuesta no son suficientes. El valor de la significancia asintótica bilateral de 0.245 no señala que la decisión es correcta.

**Cuadro 82**

**¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?**  
**Según edad**

¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	12	14	12	38
	12.6%	14.7%	12.6%	40.0%
No	13	31	13	57
	13.7%	32.6%	13.7%	60.0%
Total	25	45	25	95
	26.3%	47.4%	26.3%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.815	2	.245
Razón de verosimilitudes	2.839	2	.242
Asociación lineal por lineal	0.000	1	1.000
N de casos válidos	95		

Por otra parte nos interesa conocer el punto de vista de los profesores en relación a los elementos de la encuesta y la antigüedad, podemos ver que 28.4% de los que tienen de 17 a 33 años de labor señalan que no, al igual que 22.1% de los que tienen de 1 a 16 años y 9.5% de los que tienen de 34 a 49 años. De los que consideran que sí, 18.9% del rango de 1 a 16 años, 17.9% del rango de 17 a 33 años y por último 3.2% de los 1os que tienen de 34 a 49 años de antigüedad laboral.

El valor del estadístico  $\chi^2$  calculado es de 1.774 y el de tablas es de 5.991 esto nos lleva a concluir que no hay diferencia alguna en el punto de vista sobre los elementos de la

encuesta, los tres grupos de antigüedad coinciden en que no son suficientes estos elementos.

**Cuadro 83**

**¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de  
evaluación docente son suficientes?  
Según antigüedad laboral**

¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes?	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	18	17	3	38
	18.9%	17.9%	3.2%	40.0%
No	21	27	9	57
	22.1%	28.4%	9.5%	60.0%
Total	39	44	12	95
	41.1%	46.3%	12.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.774	2	.412
Razón de verosimilitudes	1.837	2	.399
Asociación lineal por lineal	1.679	1	.195
N de casos válidos	95		

En lo respecta al tipo de contratación con la opinión que si le han sido útiles los resultados para retroalimentar su desempeño docente queremos saber si difieren sus percepciones de acuerdo al tipo de contrato, para eso tenemos que 58.5% de los profesores con un contrato no definitivo dicen que si al igual que 26.6% de los profesores con contrato definitivo, 8.5% de los definitivos señalo que no frente al 6.4% de los profesores no definitivos.

El estadístico  $\chi^2$  calculado nos indica que no tienen ninguna relación ya que su valor es 3.506 menor al de tablas de 3.841 el valor de la significancia asintótica bilateral es de

0.061 es casi igual al valor de la significancia estadística de 0.05 esto nos indica que no hay error al decir que no hay diferencias entre el tipo contrato y considerar útiles los resultados para retroalimentar su desempeño.

**Cuadro 84**

**¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?  
Según tipo de contratación**

¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	
Si	25	55	80
	26.6%	58.5%	85.1%
No	8	6	14
	8.5%	6.4%	14.9%
Total	33	61	94
	35.1%	64.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3.506	1	.061	.074	.061
Corrección por continuidad	2.462	1	.117		
Razón de verosimilitudes	3.348	1	.067		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	3.469	1	.063		
N de casos válidos	94				

Por otro lado, se quiere indagar si hay relación entre la edad y la percepción que tienen sobre la utilidad de la evaluación docente para retroalimentar su desempeño; recordemos

que tenemos tres grupos de edad. Para el grupo de 46 a 62 años 41.1% señalan que sí le son útiles estos resultados; 25.3% de los del grupo de 20 a 45 años tienen la misma percepción y 18.9% restante, de los profesores de 63 a 80 años lo consideran de igual forma. En lo relacionado con los que consideran que no son útiles estos resultados, 7.4% es de los profesores de entre 63 a 80 años, frente al 6.3% del grupo de 46 a 62 años y por último 1.1% de los del grupo de 29 a 45 años.

El descriptivo  $\chi^2$  nos está hablando de una posible relación entre estas variables ya que el calculado es de 5.864 y el de tablas es de 5.991 además la significancia asintótica bilateral es igual al valor de la significancia estadística de 0.05 que nos indica que hay una relación, el valor de V de Cramer nos habla de una relación baja.

**Cuadro 85**

<b>¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño? según edad</b>				
<b>¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?</b>	<b>Edad</b>			<b>Total</b>
	<b>29 a 45 años</b>	<b>46 a 62 años</b>	<b>63 a 80 años</b>	
<b>Si</b>	24	39	18	81
	25.3%	41.1%	18.9%	85.3%
<b>No</b>	1	6	7	14
	1.1%	6.3%	7.4%	14.7%
<b>Total</b>	25	45	25	95
	26.3%	47.4%	26.3%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### **Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.864	2	.053
Razón de verosimilitudes	6.057	2	.048

Asociación lineal por lineal	5.670	1	.017
N de casos válidos	95		

#### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.248	.053
	V de Cramer	.248	.053
N de casos válidos		95	

En el caso de los años de antigüedad laboral y la percepción de la utilidad de los resultados de la evaluación para su retroalimentación; el 40.0% de los profesores que tienen entre 17 a 33 años de labor docente, señalan que sí le son útiles; 37.9% de los que tienen entre 1 a 16 años declaró lo mismo al igual que 7.4% de los profesores de 34 a 49 años de antigüedad; mientras que para los que dijeron que no, 6.3% de los de 17 a 33 años, 5.3% de los de 34 a 49 años y por último 3.2% de los que tienen de 1 a 16 años.

El estadístico  $\chi^2$  calculado de 8.509 es mayor al de tablas que corresponde para dos grados de libertad con un valor de 5.991 nos indica que si hay diferencias en la percepción de la utilidad de estos resultados y los grupos de años de antigüedad, el 0.014 del valor de la significancia asintótica bilateral menor al 0.05 nos señala que si existe relación. Aunque el valor de V de Cramer que es de 0.299 nos señala una asociación débil.

#### Cuadro 86

**¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?  
Según antigüedad laboral**

Antigüedad laboral	Total
--------------------	-------

¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	36 37.9%	38 40.0%	7 7.4%	81 85.3%
No	3 3.2%	6 6.3%	5 5.3%	14 14.7%
Total	39 41.1%	44 46.3%	12 12.6%	95 100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.509	2	.014
Razón de verosimilitudes	6.938	2	.031
Asociación lineal por lineal	6.497	1	.011
N de casos válidos	95		

### Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.299
	V de Cramer	.299
N de casos válidos	95	

Como lo mencionamos anteriormente la actividad docente es una profesión en constante actualización y preparación por parte de los profesores, en este caso se considera que las variables: tipo de contratación y considerar importante asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza deben tener alguna relación. En este caso tenemos que 55.9% de los profesores con una contratación no definitiva señalan que no es importante frente a 30.1% de los profesores definitivos, de los profesores que consideran que si es importante asistir tenemos que 9.7% corresponde a los no definitivos y solo 4.3% a los profesores definitivos.



Como hemos venido haciéndolo también analizamos el estadístico  $\chi^2$  calculado es de 0.089 mucho menor al 3.841 para un grado de libertad, esto nos indica nula relación entre estas dos variables, el valor de significancia asintótica bilateral es de 0.766 que también es mayor al de la significancia estadística de 0.05, esto nos indica que la relación efectivamente no existe.

**Cuadro 87**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza**  
**Según tipo de contratación**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	
Si	4	9	13
	4.3%	9.7%	14.0%
No	28	52	80
	30.1%	55.9%	86.0%
Total	32	61	93
	34.4%	65.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.089	1	.766		
Corrección por continuidad	0.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.090	1	.764		
Estadístico exacto de Fisher				1.000	.516
Asociación lineal por lineal	.088	1	.767		
N de casos válidos	93				

Ahora bien la interrogante que nos planteamos con las siguientes variables, es saber si existe relación entre la importancia de asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza, con la edad de los docentes. Analizando los datos tenemos que 42.6% es del grupo de 46 a 62 años y ellos señalaron que no tiene importancia, al igual que 25.5% de los del grupo de 29 a 45 años y 18.1% de los de 63 a 80 años. Por otro lado, vemos que hay dos porcentajes iguales de 6.4% de los grupos de 46 a 62 años y los de 63 a 80 años que dijeron que sí son importantes y solo 1.1% del grupo de 20 a 45 años que también señalaron esto.

El descriptivo  $\chi^2$  calculado tiene un valor de 4.950 menor al de tablas que le corresponde un 5.991 para dos grados de libertad nos señala que no hay relación entre estas variables, y el valor de la significancia asintótica bilateral de 0.084 es mayor al de la significancia estadística de 0.05 nos demuestra que efectivamente no hay relación.

**Cuadro 88**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza**  
**Según edad**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	1	6	6	13
	1.1%	6.4%	6.4%	13.8%
No	24	40	17	81
	25.5%	42.6%	18.1%	86.2%
Total	25	46	23	94
	26.6%	48.9%	24.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4.950	2	.084
Razón de verosimilitudes	5.127	2	.077
Asociación lineal por lineal	4.820	1	.028
N de casos válidos	94		

En relación a esta misma percepción de la importancia de asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza ahora se desea averiguar si difiere de acuerdo a los grupos de antigüedad laboral. Podemos advertir que el 40.4% de los profesores de 1 a 16 años de antigüedad señalan que *no* le es importante asistir a este tipo de procesos, frente a un 35.1% de los de 17 a 33 años, y el 10.6% de los que tienen de 34 a 49 años; en lo que corresponde a los que señalan que *sí* son importantes, tenemos dos porcentajes iguales de 1.1% del grupo de 1 a 16 años y los de 34 a 49 años de antigüedad laboral.

El descriptivo  $\chi^2$  calculado en esta ocasión es de 8.968 frente al de tablas de 5.991 esto nos señala que si existe relación entre ambas variables y la significancia asintótica bilateral es de 0.011 que es menor al de la significancia estadística, por lo que podemos comprobar que efectivamente si hay una relación. El valor de V de Cramer correspondiente a este tipo de tabla de contingencia politómica podemos ver que existe una relación media.

#### **Cuadro 89**

---

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza según antigüedad laboral**

---

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	1	11	1	13
	1.1%	11.7%	1.1%	13.8%
No	38	33	10	81
	40.4%	35.1%	10.6%	86.2%
Total	39	44	11	94
	41.5%	46.8%	11.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8.968	2	.011
Razón de verosimilitudes	10.061	2	.007
Asociación lineal por lineal	2.988	1	.084
N de casos válidos	94		

### Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.309	.011
	V de Cramer	.309	.011
N de casos válidos		94	

Otro proceso importante, es asistir a actividades de actualización de temas disciplinarios en los que se imparte clase, es fundamental saber el tipo de percepción de acuerdo al tipo de contrato, edad y antigüedad laboral, para conocer si hay alguna diferencia en las opiniones entre los profesores de la muestra. Empezaremos con el tipo de contrato de los

profesores, podemos ver en los datos que 54.8% de los profesores con contrato no definitivo señalan que no es importante al igual que 29.0% de lo definitivos, en lo que respecta a los que señalan que sí es importante tenemos 10.8% de los no definitivos al igual que 5.4% de los definitivos.

El descriptivo  $\chi^2$  calculado es muy bajo (0.009) frente al 3.841 de tablas esto definitivamente nos indica que no hay relación alguna entre ambas variables, el valor de la significancia asintótica bilateral casi de un punto nos confirma que, en efecto, no hay relación entre estas variables, la opinión es igual para, no tiene importancia asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que se imparte clase.

**Cuadro 90**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase Según tipo de contratación**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	
<b>Si</b>	5	10	15
	5.4%	10.8%	16.1%
<b>No</b>	27	51	78
	29.0%	54.8%	83.9%
<b>Total</b>	32	61	93
	34.4%	65.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.009	1	.924	1.000	.587
Corrección por continuidad	0.000	1	1.000		
Razón de verosimilitudes	.009	1	.924		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.009	1	.924		
N de casos válidos	93				

Ahora nos preguntamos si habrá alguna diferencia entre los grupos de edad y la importancia que le dan a los procesos de actualización en temas disciplinares en los que imparten clase; para empezar veamos los datos: 45.7% de los que tienen de 46 a 62 años consideran que no es importante asistir a estos procesos, frente al 22.3% de los del grupo de 29 a 45 años y un 16.0% de los de 63 a 80 años. En contraste con los que señalan como importantes a estos procesos, tenemos 8.5% de los de 63 a 80 años, 4.3% de los del grupo de 29 a 45 y 3.2% de los de 46 a 62 años.

El estadístico  $\chi^2$  calculado con un valor de 9.132 comparado con el de tablas de 5.991 podemos ver que esto nos indica que si hay diferencia en la opinión entre los grupos de edad y la importancia que le dan a asistir a procesos de actualización, el valor de significancia asintótica bilateral de 0.010 nos puede confirmar esto ya que es menor al valor de significancia estadística de 0.05 nos indica que hemos tomado la decisión correcta, aunque el valor de V de Cramer nos indica que tiene una diferencia media.

**Cuadro 91**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es  
asistir a procesos de actualización en los  
temas disciplinarios en los que imparte clase**

**Según edad**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	4	3	8	15
	4.3%	3.2%	8.5%	16.0%
No	21	43	15	79
	22.3%	45.7%	16.0%	84.0%
Total	25	46	23	94
	26.6%	48.9%	24.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.132	2	.010
Razón de verosimilitudes	8.641	2	.013
Asociación lineal por lineal	2.870	1	.090
N de casos válidos	94		

**Medidas simétricas**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.312	.010
	V de Cramer	.312	.010
N de casos válidos		94	

Se hace un siguiente planteamiento de si habrá alguna diferencia entre los grupos de antigüedad y considerar importante o no a esta actividad de asistencia a cursos de actualización disciplinar; con los datos de la tabla, podemos ver que hay un porcentaje igual de 37.2% para los grupos de 1 a 16 años y los de 17 a 33 años de labor que señalan que no es importante al igual que 9.6% de los del grupo de 34 a 49 años. Tenemos a los que señalaron que sí es importante asistir a este tipo de procesos, 9.6% de los 17 a 33 años están dentro de este grupo, frente al 4.3% que también señalan esta opción y por último 2.1% de los de 34 a 49 años.

El estadístico  $\chi^2$  calculado de 1.649 nos señala que no hay diferencia, ya que el valor de tablas es de 5.991 para dos grados de libertad, y la significancia asintótica bilateral de 0.438 mayor al 0.05 de significancia estadística es por eso que podemos decir que no nos hemos equivocado al decir que no hay diferencia entre los grupos de años de antigüedad y considerar no importante asistir a este tipo de proceso.

**Cuadro 92**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase**

**Según antigüedad laboral**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	4	9	2	15
	4.3%	9.6%	2.1%	16.0%
No	35	35	9	79
	37.2%	37.2%	9.6%	84.0%
Total	39	44	11	94
	41.5%	46.8%	11.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



**Pruebas de chi-cuadrado**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.649	2	.438
Razón de verosimilitudes	1.717	2	.424
Asociación lineal por lineal	1.079	1	.299
N de casos válidos	94		

Tal vez asistir a ambos procesos –formación y actualización– es importante para estos tres grupos de variables (tipo de contrato, edad y años de antigüedad) para ello se realizó la prueba estadística correspondiente; esperamos que haya una diferencia en la opinión de los profesores de acuerdo al tipo de contratación que tienen, de los resultados podemos ver que 58.1% de los profesores con contrato no definitivo que opinan que sí es importante la asistencia a ambos procesos, frente al 28.0% de los profesores definitivos, el porcentaje de los profesores que consideran que no es importante es menor ya que sólo hay 7.5% de los no definitivos y 6.5% de los definitivos.

En este caso podemos ver que no hay diferencia estadística entre la opinión de los profesores definitivos y no definitivos, ya el valor del estadístico  $\chi^2$  calculado es de 0.924 que es menor al 3.841 del estadístico de tablas para un grado de libertad, el valor de la significancia asintótica bilateral es 0.336 que es mayor a la significancia estadística de 0.05. Estos valores nos confirma la decisión tomada.

**Cuadro 93**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante  
es asistir a ambos procesos  
Según tipo de contratación**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	
Si	26	54	80
	28.0%	58.1%	86.0%
No	6	7	13
	6.5%	7.5%	14.0%
Total	32	61	93
	34.4%	65.6%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.924	1	.336	.359	.255
Corrección por continuidad	.418	1	.518		
Razón de verosimilitudes	.892	1	.345		
Estadístico exacto de Fisher					
Asociación lineal por lineal	.914	1	.339		
N de casos válidos	93				

En lo que respecta a la opinión sobre la importancia de asistir a ambos procedimientos y la edad de los profesores podemos ver que 45.7% de los profesores en edad de 46 a 62 años consideran que sí es importante, frente al 22.3% de los que están en el grupo de 29 a 45 años y de igual manera 18.1% de los del grupo de 63 a 80 años; contrario a esto tenemos los que señalan que no es importante, para empezar tenemos 6.4% corresponde a los del grupo de 63 a 80 años, el 4.3% a los del grupo de edad de 29 a 45 y 3.2% a los de 46 a 62 años.

**Cuadro 94**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante  
es asistir a ambos procesos**

**Según edad**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	21	43	17	81
	22.3%	45.7%	18.1%	86.2%
No	4	3	6	13
	4.3%	3.2%	6.4%	13.8%
Total	25	46	23	94
	26.6%	48.9%	24.5%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5.060	2	.080
Razón de verosimilitudes	4.984	2	.083
Asociación lineal por lineal	.897	1	.344
N de casos válidos	94		

#### Medidas simétricas

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Phi	.232	.080
V de Cramer	.232	.080
N de casos válidos	94	

En lo que concierne a la opinión que se tiene de asistir a ambos procesos y la antigüedad laboral queremos ver si de esta manera se tiene alguna diferencia en las opiniones en los docentes que participaron en la investigación; la distribución porcentual para la categoría en la que consideran que sí es importante asistir, podemos ver que hay 38.3% en dos grupos diferentes de antigüedad, el primero corresponde al grupo de entre 1 a 16 años y el segundo al grupo de 17 a 33 años, frente al 9.6% de los profesores con una antigüedad laboral de 34 a 49 años; a diferencia de los profesores que dijeron que no es importante,

tenemos 8.5% de los profesores de 17 a 33 años, 3.2% del grupo de 1 a 16 años y por último un 2.1% de los que tienen mayor antigüedad los de 34 a 49 años.

El valor de estadístico de  $\chi^2$  calculada es menor (2.107) al estadístico de tablas (3.841) para un grado de libertad, es por esto que podemos decir que no hay diferencia estadística entre la opinión de los profesores a asistir a ambos procedimientos, la significancia asintótica bilateral es mayor al (0.349) valor de la significancia estadística de 0.05, por lo que podemos afirmar que no hay diferencia estadística.

**Cuadro 95**

**En su actividad docente usted considera que lo más importante es  
asistir a ambos procesos  
Según antigüedad laboral**

En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	36	36	9	81
	38.3%	38.3%	9.6%	86.2%
No	3	8	2	13
	3.2%	8.5%	2.1%	13.8%
Total	39	44	11	94
	41.5%	46.8%	11.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

#### Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2.107	2	.349
Razón de verosimilitudes	2.242	2	.326
Asociación lineal por lineal	1.644	1	.200
N de casos válidos	94		

No se puede dejar de asociar si la asistencia a este tipo de procedimientos les ha permitido mejorar su práctica docente; los datos porcentuales de la siguiente tabla nos indica que 60.9% de los profesores con un contrato no definitivo señalaron que si le han permitido mejorar su práctica docente, frente al 32.6% de los profesores definitivos. Son bajos los porcentajes de los que dijeron que no les han servido, para los no definitivos tenemos 4.3% y 2.2% de los docentes definitivos.

**Cuadro 96**

<b>¿Alguna vez ha <u>asistido a cursos de capacitación o formación para la</u> <u>docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?</u></b>			
¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	
Si	30 32.6%	56 60.9%	86 93.5%
No	2 2.2%	4 4.3%	6 6.5%
Total	32 34.8%	60 65.2%	92 100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se puede observar en la tabla siguiente que la mayoría de los profesores de acuerdo a su edad coinciden en que sí les han permitido mejorar su práctica docente; los porcentajes están distribuidos de la siguiente manera, 47.3% pertenece a los profesores de 46 a 62 años de edad, al igual que 21.7% de los de 29 a 45 años y 21.5% de los del grupo de 63 a 80 años, de los que dijeron que no observamos que 3.2% es de los que están entre 63 y 80 años, seguido de 2.2% de los que tienen de 29 a 45 años y por último a los de 46 a 62 años tenemos 1.1%.

**Cuadro 97**

**¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?**

**Según edad**

¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	23	44	20	87
	24.7%	47.3%	21.5%	93.5%
No	2	1	3	6
	2.2%	1.1%	3.2%	6.5%
Total	25	45	23	93
	26.9%	48.4%	24.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Como vemos en la tabla siguiente, de igual forma los porcentajes mayores es para aquellos que dijeron que sí les han permitido mejorar pero es de acuerdo a los años de antigüedad de los profesores; la distribución porcentual es la siguiente: 43.05 corresponde a los profesores que tienen entre 17 a 33 años de antigüedad, seguido del 39.8% de los que tienen de 1 a 16 años y 10.8% de los que están entre los 34 a 49 años. Los porcentajes menores señalan que no les ha permitido mejorar, en los tres grupos de antigüedad podemos observar que coinciden con 2.2%.

**Cuadro 98**

**¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?**

**Según antigüedad laboral**

¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	37	40	10	87
	39.8%	43.0%	10.8%	93.5%
No	2	2	2	6
	2.2%	2.2%	2.2%	6.5%
Total	39	42	12	93
	41.9%	45.2%	12.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Siguiendo con el tema de actualización y formación docente, es deseable saber si los profesores definitivos y no definitivos conocen el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus docentes; podemos observar que la mayoría sí lo conoce de acuerdo a los datos obtenidos, 53.3% de los profesores no definitivos señalan que sí lo conocen frente a 28.3% de los profesores definitivos, en lo que respecta a los profesores que dijeron no conocer el Programa tenemos que 12.0% es de los no definitivos y el 6.5% restante de los profesores definitivos.

**Cuadro 99**

<b><u>¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?</u></b>			
<b><u>Según tipo de contratación</u></b>			
¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?	Tipo de contratación		Total
	Definitivo	No definitivo	
Si	26	49	75
	28.3%	53.3%	81.5%
No	6	11	17
	6.5%	12.0%	18.5%
Total	32	60	92
	34.8%	65.2%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

En lo relacionado con los grupos de edad se observa que la mayoría de los profesores señalan sí conocer el Programa, los datos nos indican que 38.7% pertenece a los que están en el grupo de edad de 46 a 62 años, al igual que 22.6% de los que están en el grupo de 29 a 45 años y 20.4% de los de 63 a 80 años de edad. En lo que concierne a los que dicen no conocer el Programa, tenemos 9.75 de los profesores de 46 a 62 años y tenemos un porcentaje igual del 4.3% de los grupos de 29 a 45 años y los de 63 a 80 años.

**Cuadro 100**

**¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?**

**Según edad**

¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?	Edad			Total
	29 a 45 años	46 a 62 años	63 a 80 años	
Si	21	36	19	76
	22.6%	38.7%	20.4%	81.7%
No	4	9	4	17
	4.3%	9.7%	4.3%	18.3%
Total	25	45	23	93
	26.9%	48.4%	24.7%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta

Se puede observar en el cuadro siguiente que la opinión entre los profesores con mayor o menor antigüedad sigue siendo igual ya que señalan sí conocer el Programa; de lo anterior, tenemos 36.6% de los profesores de 17 a 33 años de antigüedad, 33.3% de los de 1 a 16 años y 11.8% de los de 34 a 49 años. De los que dicen no conocer el Programa, tenemos dos porcentajes iguales de 8.6% tanto para los de 1 a 16 y los de 17 a 33 años de antigüedad, y 1.1% de los de 34 a 49 años.

**Cuadro 101**

**¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?**

**Según antigüedad laboral**

¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?	Antigüedad laboral			Total
	De 1 a 16 años	De 17 a 33 años	De 34 a 49 años	
Si	31	34	11	76
	33.3%	36.6%	11.8%	81.7%
No	8	8	1	17
	8.6%	8.6%	1.1%	18.3%
Total	39	42	12	93
	41.9%	45.2%	12.9%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta



Con estos análisis de descripción y de asociación que se han presentado hasta esta sección de la investigación, podemos dar cuenta que las opiniones de los docentes que participaron en el estudio, en términos generales, no tienen grandes diferencias sobre las ideas de los temas indagados, es una realidad que aunque la función docente en la FCA, tiene una orientación eminentemente práctica y profesionalizante, los profesores sí la perciben como una profesión en la que debe haber una dedicación, preparación específica y comprometerse con los estudiantes en beneficio de su formación.

En el siguiente apartado se presentarán las conclusiones mismas que se reflexionaron tomando como base los planteamientos conceptuales y la investigación de campo para con ello estar en posibilidades de esbozar algunas propuestas para la FCA-UNAM.

## Conclusiones

### La UNAM como la primera Universidad del país, conclusiones del estudio descriptivo

La Universidad Nacional Autónoma de México, (UNAM) es considerada como el proyecto educativo en el nivel superior más importante del país, nace a principios del siglo XX como una institución del Estado, para en el año 1929 lograr su autonomía y es a partir de ésta, que su evolución y transformación la erigen como una Institución de Educación Superior (IES) de características particulares; prueba de ello, es que atiende, como parte esencial de su función docente a la mayor cantidad de alumnos en sus dos principales niveles formativos, el de licenciatura con cerca del 60% de la matrícula, y un anexo de nivel bachillerato con poco más del 35%, mientras que el posgrado representa casi un 10% de los estudiantes, estos porcentajes en cifras significan más de 340,000 estudiantes formándose en la institución.

Para atender la principal función de la UNAM, la docencia, la universidad cuenta con un cuerpo académico de 38,793 profesores, investigadores y técnicos, de los cuales 11,984 son de tiempo completo o jornada completa y 26,809 de asignatura o por horas, éstos últimos representan el mayor porcentaje, con poco más del 70 por ciento de todo el profesorado de la UNAM.

Así, la Universidad está constituida por 30 entidades académicas en las que esencialmente se imparte la función docente en el nivel profesionalizante, se ofrecen más de 100 licenciaturas con 203 planes de estudio para cursarlas, es por ello, que la Universidad se

convierte en la IES más demandada en su ingreso en el nivel superior con una oferta académica única en todo el país, que incluye grandes instalaciones que permiten dar cabida a su cuantiosa comunidad.

Su función de investigación es quizá la más importante de México y sus tareas de extensión y difusión de la cultura son destacadas a nivel nacional e internacional; con estas labores la UNAM, es heredera de los modelos clásicos de universidad que surgieron desde la Edad Media y que hoy constituyen el quehacer fundamental de la *Universidad Moderna* como institución esencial para la sociedad, esto la convierte también en una IES de características especiales a la que se hace necesario estudiar para comprender sus procesos internos y lograr su eficiencia con el propósito de cumplir su misión: formar profesionales, investigadores, técnicos y profesores útiles a la sociedad y al país.

Una primera aportación de esta investigación es el estudio del crecimiento de la institución desde sus números a partir del análisis de más de veinte fuentes de investigación tales como bases de datos, informes, anuarios, estadísticas institucionales, entre otros; dada la dimensión de la UNAM, es de valía realizar este recuento que permite describir el desarrollo de la misma, ya que cada fuente consultada presenta variantes que no necesariamente permiten la homogeneización de la información, de ahí la valía de este recuento.

De este examen exhaustivo se puede afirmar que a lo largo de su historia la Universidad con su crecimiento excesivo, se ha convertido en una institución de masas, aludiendo a la idea de Brunner señalada en el capítulo uno. Del estudio, se puede observar que el

alumnado, el cual en 1929 era de tan sólo 8,154 estudiantes en menos de diez años tuvo un crecimiento del 100 cien por ciento; para mediados del siglo XX, este crecimiento rebasó el 200 por ciento; y para la década de los sesenta, más del 635 % fue el aumento de la matrícula, para contar con un alumnado de cerca de 60,000 estudiantes mostrando así un crecimiento considerable.

Para los años setenta, el incremento de la población estudiantil con respecto al año 1929 rebasó el 1,200% para contar con más de 100,000 estudiantes; pero es de especial relevancia señalar que en tan sólo cinco años, el crecimiento fue igual que en cincuenta, pues para 1975 la UNAM había crecido en un 2600 por ciento con relación al año 1970, para contar con más de 220,000 jóvenes de un lustro a otro. Además, un fenómeno interesante se presenta, de ser una universidad formadora de profesionales en el nivel licenciatura, la mitad de su alumnado para entonces se formaba en este nivel y el otro cincuenta por ciento en su nivel bachillerato, con lo cual es la primera vez en la historia de la Universidad que deja su espíritu profesionalizante con el que fue concebida.

Los siguientes seis lustros el crecimiento de la matrícula fue por arriba del 3,000 por ciento respecto del año 1929 de la autonomía universitaria, hasta mediados de la primera década del siglo XXI este fue el comportamiento para alcanzar un 3,500 por ciento de crecimiento en el año 2007, siendo hasta el periodo 2014-2015 que se alcanza un 4,100 por ciento para contar con poco más de 340,000 estudiantes; se retoma también, la formación en el nivel profesional o licenciatura (pregrado), hay una presencia de formación en el posgrado, mientras el bachillerato sigue siendo el segundo nivel donde se concentra la función docente de la UNAM.

Para comprender el significado de este estudio del crecimiento en la Universidad, es importante hacer lo propio con el cuerpo docente, en la institución se dice que el incremento del alumnado ha sido excesivo e incluso hay quienes lo califican de desproporcionado y en efecto los porcentajes mostrados dan cuenta de ello; no obstante, el profesorado también ha tenido un aumento importante y que no siempre es revisado desde los números, se puede apuntar que pocos estudios sobre este tema se han realizado.

En 1929, año de la autonomía universitaria, la UNAM contaba con 933 profesores, una década después el crecimiento fue del 163% para contar por entonces con poco más de 2,400 académicos. Para mediados del siglo XX (año 1951), la universidad había rebasado el 300 por ciento del profesorado con relación al mismo año '29; un lustro posterior, la crecida superó el 500% para contar con una cifra por arriba de 5,600 catedráticos, con esto se da cuenta que en los mismos periodos de tiempo el crecimiento docente fue proporcionalmente mayor que el de los alumnos.

Siguiendo con estas conclusiones, es de importancia mencionar que la plantilla docente, desde 1929, tuvo una mayor presencia en la formación profesional o de pregrado, durante los primeros años de autonomía poco más del 80% del profesorado atendía la función docente en este nivel, descendiendo hasta un 60% hacia mediados del siglo XX; retomando en los años sesenta, porcentajes de 70 por ciento; el resto de los académicos estaba dedicado a la función docente en bachillerato. Para mediados de la década de los sesenta, el cuerpo docente rebasó el 600 por ciento, y para inicios de los setenta alcanzaría el 940% de incremento para contar con 9,700 profesores.

A diferencia del alumnado el crecimiento masivo de académicos se presentó un lustro después durante el quinquenio de 1975 a 1980 cuando se pasó de poco más del 1,400 por ciento al 2,850% de aumento con relación a 1929 año de la autonomía, pasando de 14,543 docentes a 27,550, lo que da cuenta que el crecimiento fue muy significativo en este periodo. Para los siguientes tres lustros el porcentaje de incremento estuvo por arriba del 3,000%, para llegar al siglo XXI con 36,208 profesores que representa un 3,780% con relación al año de comparación.

Para el año 2003, la plantilla docente superó el 4000% con respecto al año de la autonomía, de este año y hasta 2014 fecha de la última cifra registrada en las fuentes consultadas, los aumentos tendrán un crecimiento de cien puntos porcentuales en forma anual, para llegar en este último año al 4,900%, que representa una cifra de poco más de 47,000 docentes.

Como se podrá observar a lo largo de la historia de la UNAM y de manera particular desde la obtención de su autonomía, el crecimiento del cuerpo docente ha sido significativo; incluso se puede afirmar, que éste creció más en términos porcentuales que los propios alumnos, lo que permite reflexionar sobre el tipo de académicos que la institución cuenta así como la importancia que tiene el desarrollar actividades encaminadas a fortalecer la formación inicial y permanente en materia didáctica y/o pedagógica, así como la actualización disciplinar a los docentes para con ello procurar un desempeño óptimo de su principal función, la docencia.

Es deseable que los profesores se incorporen a las tareas educativas contando con una serie de cualidades que les permitan cumplir su labor de enseñanza con cierto nivel de éxito pero sobre todo, para formar a los estudiantes y que éstos puedan satisfacer primero, las exigencias académicas de los planes y programas de estudio; y segundo, garantizar que al finalizar su formación profesional, los egresados podrán incorporarse a un mercado laboral cada vez más competitivo en un país que requiere de su talento y capacidad para resolver los problemas que le aquejan.

Es importante señalar que a pesar de estos grandes números tanto de estudiantes como de profesores, la institución ofrece para la formación de los primeros, una infraestructura muy sólida que permite formarlos de manera integral, existen programas de apoyo académico, psicológico, deportivo, cultural, de salud, de movilidad, de integración y muchos más que se ofrece al estudiantado; sin embargo, para el cuerpo docente, los programas de formación o actualización, constituyen esfuerzos individuales de cada facultad o escuela, sin que exista una política rectora para toda la institución.

Cada entidad académica con recursos de la administración central, trata de perfeccionar a su profesorado para atender la formación de los alumnos, pero al no existir una política universitaria que guíe estos esfuerzos, las actividades formativas, de actualización y de evaluación se tornan distintas, desarticuladas que responden más al entendimiento y compromiso de los directivos en turno que a un enfoque institucionalizado, de ahí que esta investigación pretenda aportar elementos para la configuración de políticas en este tema.

## La Facultad de Contaduría y Administración, conclusiones del estudio descriptivo y del trabajo de campo.

### *Los números de la ENCA-FCA*

La Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM, es una entidad académica considerada de las más importantes en la formación de licenciados en Contaduría, Administración e Informática del país e inclusive en América Latina, ello la hace una de las facultades más demandadas por los estudiantes para ingresar. De acuerdo con la Agenda Estadística de la UNAM del periodo 2013-2014, la licenciatura en Contaduría es la cuarta más solicitada, mientras que la licenciatura en Administración es la quinta con mayor población estudiantil lo que sitúa a la facultad en la segunda más numerosa en cuanto a su matrícula y la cuarta opción de estudio en la Universidad, al ofrecer en una sola entidad académica, dos de las licenciaturas que más pretenden los estudiantes para su formación profesional.

La FCA es una institución cuya función social y misión es la de formar profesionales profesores e investigadores de la contaduría, la administración y la informática administrativa que contribuyan al desarrollo económico del país mediante la solución de los problemas prácticos que enfrentan las organizaciones –públicas y privadas–, realizar investigación orientada a la generación del conocimiento de estas disciplinas; y cultivar en su comunidad el espíritu analítico, crítico y reflexivo, proporcionando las herramientas técnicas que les permitan ser altamente competitivos en el plano laboral a nivel nacional e internacional.



La función docente de acuerdo a lo señalado en el presente trabajo, sigue siendo la actividad fundamental de las universidades actuales, la UNAM y en particular la Facultad de Contaduría y Administración no están alejadas de esta idea, prueba de ello es la enorme cantidad de alumnos que han pasado por su aulas y que siguen demandando su ingreso a esta institución.

Desde su nacimiento como Escuela Nacional de Comercio y Administración (ENCA) han transitado una gran cantidad de estudiantes, en 1929, se contaba con una matrícula de 539 alumnos, durante la primera década de la Escuela variaciones en los porcentajes fueron el comportamiento, para contar con poco más de 1,200 matriculados no obstante a partir de la década de los cuarenta y hasta los últimos años de la década de los cincuenta, el crecimiento de alumnos fue constante. Para mediados del siglo XX, la ENCA supera el 200% de crecimiento con relación al año base de análisis (1929) para contar entonces con poco más de 2,000 inscritos.

Es en los años sesenta que la ENCA se transformará en forma radical; se convirtió en una entidad académica de grandes números con 4,400 alumnos lo que representó un crecimiento de poco más del 700% con relación al año de la autonomía; dejó de ser Escuela para convertirse en Facultad, se creó la Licenciatura en Administración de Empresas, y dejará de ser una entidad académica predominantemente de género masculino para dar cabida a la formación de mujeres en los campos de las disciplinas contable-administrativas.

En esta misma década de los sesenta, la Facultad también se vio inmersa en los procesos de masificación en el periodo 1965-1970, de tener un crecimiento quinquenal de alrededor del 17% el crecimiento se elevó al 55%. Si el análisis se realiza tomando como referente el año 1929 de la autonomía, de casi un 1,100% de crecimiento con relación a este año, la subida fue al 1,760%, para pasar de 6,400 a 10,000 estudiantes en tan sólo un lustro.

Durante los siguientes tres lustros el crecimiento fue por arriba del 2,200%, alcanzando hasta principios de la década de los noventa el 3000%, para contar con casi 17,000 estudiantes matriculados la cifra más alta en toda su historia. Para el periodo escolar 2014-2015, la inscripción de alumnos está cercana a los 12,000 estudiantes lo que representa una baja con relación a los años anteriores y como referente del año 1929, hacia el 2100%.

Por el lado del profesorado, la entonces ENCA en 1929, contó una plantilla de 90 docentes, y al igual que el comportamiento de la matrícula, durante los primeros años tuvo variaciones en los porcentajes con respecto al año de la autonomía e incluso en algunos años se registran disminuciones importantes del cuerpo académico. Es en la década de los cincuenta, que la plantilla de profesores comenzó su crecimiento, rebasando el 200% con relación al año 1929.

Es en la década de los setenta como sucedió por el lado del alumnado de la UNAM por citar el fenómeno; que el profesorado de la propia Facultad creció en porcentajes significativos de por arriba del cuatrocientos y trescientos por ciento; siendo 1985, el año más característico de crecimiento, al pasar de poco más de 700 docentes a contar con más

de 1,000; esto significó más del mil por ciento de aumento con relación al año de la autonomía.

Un comportamiento constante de entre mil doscientos y mil trescientos académicos está presente desde comienzos del siglo XXI para la FCA. En el año 2014, el cuerpo docente lo constituyen cerca de 1,300 profesores, quienes deben atender a una población estudiantil de la que ya se dio cuenta, esta es precisamente la razón fundamental de esta investigación; la atención que debe darse al profesorado de la facultad. Dado que los docentes deben realizar una función docente de formación atendiendo a una gran cantidad de alumnos y aun cuando en los últimos quince años el número de alumnos ha disminuido, se hace necesario reflexionar sobre el tipo de académicos con que se cuenta, cómo llevan a cabo su tarea qué características o habilidades docentes y profesionales poseen, qué significa para ellos la función educativa, así como los resultados que han obtenido de su ejercicio formador, por ello es necesario dar cabida a los resultados del trabajo de campo realizados para esta tesis que darán cuenta de estas inquietudes.

#### *La concepción de la función docente en la FCA*

Para alcanzar su misión y objetivo, la función docente es la tarea fundamental que se desarrolla en la facultad, sin dejar de lado las labores de investigación y de difusión que permiten vincular a la institución con la sociedad, para ofrecer a ella el fruto de las tareas universitarias esenciales respondiendo así a la concepción de los modelos clásicos de universidad que privan hasta nuestros días; es menester reiterar que actualmente la FCA cuenta con una plantilla cercana a los 1,300 profesores para atender una matrícula de

alrededor de 17,000 estudiantes, de los cuales aproximadamente 12,000 se forman en el nivel licenciatura o pregrado en las áreas de Administración, Contaduría e Informática.

Esta función, cuya responsabilidad recae en los docentes, es asumida por éstos desde muy diversas posturas y formas de llevarla a cabo, donde la propia formación profesional no basta para ejercerla de manera óptima, se requiere de una formación inicial y permanente en el campo de la pedagogía y la didáctica para así lograr una función docente de calidad.

Como se ha señalado en el presente documento, la función docente universitaria se concibe como una tarea en la cual se forma a otros seres humanos, por tanto quien la realiza debe hacerlo con un alto grado de compromiso y responsabilidad. El resultado del trabajo de campo de esta investigación, permite apuntar que para los profesores de la FCA y en su concepción de este quehacer, la ubican como una actividad que propicia el desarrollo profesional en un campo disciplinar específico, la conciben también como una profesión para la cual hay que formarse –o su equivalente en el lenguaje de las propias disciplinas, capacitarse–; lo cual permite reforzar la idea de que los docentes de la facultad deben incorporarse a programas de formación docente inicial y permanente así como de actualización disciplinar que les permitan desempeñar su función en forma óptima.

En este sentido, los profesores de la facultad admiten que para realizar esta tarea se requiere, como prevalecía en los años cuarenta o cincuenta, contar y dominar una profesión respaldada por un título universitario para dedicarse a la función docente en la universidad, dejando para más adelante y en forma adicional si fuera el caso, la formación en aspectos pedagógicos para desempeñar su labor.

Por otro lado, siguiendo con los enfoques teóricos sobre la formación de profesores, analizados en el capítulo 3 de este trabajo, se puede decir que, con base en la tipología de Adamczewski citado por (Rodríguez L., 2000), referida a las categorías de la actividad humana, en la FCA se ha dado principalmente una formación docente como información; es decir, se han ofrecido a los profesores cursos, talleres, seminarios y diplomados que generalmente eligen para poner al día sus conocimientos en cuestiones didácticas y en otros casos participan en actividades de actualización disciplinar entendida ésta como sinónimo de formación para la docencia.

Dicha forma, según Adamczewski, ha coexistido con la formación como activación; hacer, enseñar el saber hacer. La pedagogía que fundamenta este modelo es de carácter eminentemente técnico, es equivalente a la tecnología educativa, que coloca como eje del proceso al sujeto activado por los medios, recursos y técnicas de enseñanza, que además para el tipo de disciplinas que se enseñan en la facultad son muy convenientes. Además, siguiendo al mismo autor, se percibe que la formación también ha sido vista como un desarrollo, en el sentido de que, gran parte del profesorado se ha constituido en actor, autor y receptor de sus propios procesos formativos, la autoformación a partir de sus necesidades y experiencias, lo que representa un compromiso por parte de los profesores pero debe estar apoyado en programas institucionales, sistemáticos y de carácter integral que atiendan al personal docente con regularidad.

Por otra parte, tomando como base la teoría de Gilles Ferry, se puede deducir que las acciones de formación emprendidas en la facultad percibidas por los docentes, se han dado principalmente en dos enfoques: el funcionalista y el tecnológico, herederos del

positivismo de Durkheim que entiende la educación como transmisión de conocimientos acumulados, propicia que la formación de profesores se oriente hacia el mismo objetivo, de ahí que se haya privilegiado la actualización didáctica por sobre la formación pedagógica; dentro del mismo enfoque señalaba Ferry, que en la década de los setenta frente a la fuerte explosión escolar dada en gran parte del mundo, y de la cual México no fue la excepción, la transformación de los sistemas educativos se orientó hacia la racionalización del proceso y las instituciones fueron vistas como organizaciones empresariales. Incluso se estableció la analogía: insumo-proceso-producto con alumno-proceso enseñanza-aprendizaje y egresado, ignorando la naturaleza opuesta de los procesos productivos frente a los humanos y sociales, enfoque es claramente coincidente con el perfil formativo de la FCA.

La racionalidad en los procesos educativos se tradujo en una concepción instrumental cuyo objetivo fue ampliar y modernizar las condiciones materiales para obtener mejores índices de “eficiencia”. Esta racionalidad sigue presente en los profesores de la facultad, pues 85% de los cuestionados en la presente investigación, consideran que participar en ambos procesos –el de formación didáctico-pedagógica y de actualización disciplinar– son indispensables para un buen desarrollo de la función docente en las disciplinas contables, administrativas, financieras e informáticas para así fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje, esto además permite corroborar que el profesorado de la facultad no concibe a dichos procesos en forma separada cuyos objetivos de capacitación son distintos.

De la investigación de campo realizada, los profesores entrevistados afirman haber asistido a cursos en ambos rubros (formación y actualización), con una mayor tendencia en los orientados a actualizar sus técnicas y herramientas docentes, buscando con ello elevar la calidad de sus clases y poder relacionarse mejor con sus estudiantes, así lo afirmó aproximadamente el 80% de los entrevistados. Es importante resaltar que para los profesores de la facultad los eventos de capacitación en el campo disciplinar solo representan 22% de interés; es decir han participado en cursos que los actualizan en el campo de la contaduría, la administración o la informática administrativa y ello no significa lo más importante o lo que propicie su motivación para asistir a un evento de los programas institucionales que los imparten.

Es conveniente mencionar que los profesores de la FCA sí conciben a la función docente como una actividad profesional adicional a su actividad laboral, a pesar de ello no consideran necesario realizar actividades de formación a través de procesos formales en posgrados como especializaciones, maestrías o incluso doctorados en el área educativa, pero sí ven en los procesos de formación y actualización a través de cursos, talleres, seminarios o diplomados la vía natural para profesionalizar la función.

Es importante recordar que la FCA, cuenta con un programa institucional de Actualización, Formación y Superación Docente en el cual se enmarcan las actividades de capacitación mencionadas en su diversas modalidades de impartición; los docentes entrevistados manifiestan conocer el Programa y lo consideran de buena calidad, pero sugieren que es necesario implementar algunas estrategias para difundir las actividades que se ofrecen para mejorarlo y aprovechar los espacios que se disponen, con ello se

estará en posibilidades de participar en eventos que los motiven y sean atractivos para permitir la profesionalización de su docencia.

De igual forma, los profesores de la facultad manifiestan que las motivaciones más importantes para capacitarse a través de los procesos de formación y actualización, son la mejora de sus métodos y técnicas de enseñanza, mejorar su evaluación docente, así como mejorar los resultados académicos de sus estudiantes, lo que permite dar cuenta que los profesores aprecian la enorme responsabilidad que tienen el desempeño de esta función. Es preciso señalar que a lo largo del tiempo en que se ha evaluado a la función docente en la FCA, uno de los rubros donde mejor salen evaluados los docentes, es el que se refiere al apoyo a los estudiantes, lo cual permite confirmar que entre los maestros existe un genuino interés en contribuir a la formación de otros profesionales de nuestras disciplinas.

Los resultados de la investigación permiten recapacitar que la formación como transformación, implica comprender el proceso educativo, es una posibilidad de cambio a partir de la toma de conciencia del profesor acerca de las condiciones en las que se halla inmerso para realizar su función y de la claridad en cuanto a que, enseñar no es transmitir, sino es “enseñar a conocer” para que el estudiante también comprenda el mundo en el que se desarrolla y juntos en el aula, en cualquier asignatura, puedan establecer un diálogo analítico y constructivo. Esta educación transformadora en la que se empeñó Paulo Freire y en sus acciones, tiene como sustento una posición filosófica, epistemológica y política diferente a la que ha servido de base a los programas institucionales emprendidos para formar docentes.



La formación y la actualización, han sido aspectos importantes tanto para el profesor como para la institución; las cifras obtenidas en la investigación dan cuenta de que cerca del 90% de los profesores encuestados han asistido a algún curso. Este es un dato interesante pues revela que el personal docente se ha ocupado de estar al día en sus conocimientos, pero quizá esto mismo se refleja en la situación pedagógica vivida en el aula y expresada coloquialmente por los alumnos como: “el maestro es bueno, sabe mucho de su materia, el problema es que no nos sabe enseñar”. He aquí la esencia del problema, la FCA necesita formar a sus profesores para que puedan articular la riqueza de sus conocimientos disciplinarios y la experiencia profesional que poseen y el cómo enseñarlos, ya que no es posible superar las deficiencias en el proceso enseñanza-aprendizaje mediante enfoques o actividades que desvinculen la teoría del método.

#### *La evaluación docente, los resultados de la investigación de campo en la FCA.*

Como hemos visto la función docente se relaciona directamente con la evaluación del desempeño de quienes la realizan, en el apartado anterior incluso, se da cuenta que para los docentes uno de los motivos para participar en procesos de formación y actualización es precisamente el mejorar la evaluación que sus alumnos hacen de ellos.

Como se aludió en el capítulo cuatro, la FCA es pionera en el ámbito nacional e incluso latinoamericano en implementar instrumentos para evaluar el trabajo de los docentes, la evaluación del desempeño se realiza a través de una encuesta de opinión por parte de los alumnos; con ello la cultura de la evaluación del profesorado está presente institucionalmente desde hace varias décadas con fines estadísticos y cuando ha sido el

caso, para formular los programas de formación inicial, permanente y de actualización disciplinar que se ofrecen en la facultad.

De acuerdo con las estadísticas el 98% de los docentes de la facultad son evaluados cada semestre por sus estudiantes al finalizar el curso, y en el caso de la presente investigación, el profesorado encuestado expresó que sí la conciben como un elemento fundamental para la toma de decisiones en la facultad, 67% de ellos así lo manifiesta; por lo que podemos afirmar que sí se cumple con uno de los objetivos que la práctica evaluativa pretende. Aun cuando los profesores perciben que la toma de decisiones no es de índole puramente académica o relacionada con la función docente, sí advierten que se utiliza para la toma de decisiones de tipo administrativa como lo es la posibilidad de acceder a un grupo más o para conseguir actividades complementarias tales como cursos extraordinarios, participación en exámenes de grado o en menor medida, para acceder a programas de estímulos económicos.

Por otra parte, los docentes encuestados aprecian que la evaluación que realizan sus alumnos hacia el final del curso escolar, es muy subjetiva y no la consideran clara puesto que las dimensiones que se evalúan no las consideran suficientes en el actual instrumento (ver cuadro 22). Estas opiniones coinciden con los estudios realizados y la literatura que señala que las evaluaciones basadas en cuestionarios de opinión y percepciones de los estudiantes son altamente subjetivas, manifiestan por tanto, la necesidad de incluir otras dimensiones tales como la dinámica en clase, el compromiso que el profesor muestra, las actitudes, la experiencia académica, entre otros.

Respecto al uso que los docentes hacen de los resultados de la encuesta, 25% de los entrevistados manifiesta utilizarla como fuente de retroalimentación, siendo éste el porcentaje más alto en cuanto al uso que se le dan a las derivaciones de la evaluación. Los entrevistados en un porcentaje menor del 9% manifiestan que la encuesta les sirve para conocer la percepción que tienen sus alumnos de ellos y poder mejorar su actuación, lo cual refuerza la idea que la utilizan con fines de retroalimentación; de lo anterior, podemos decir que los resultados que obtienen los docentes de la facultad les permiten un camino hacia la evaluación formativa y no nada más hacia la sumativa.

#### *Evaluación del desempeño académico de los alumnos visto por los docentes de la FCA*

El resultado y el esfuerzo del ejercicio de la función docente incide en los estudiantes y su desempeño académico: expresiones tales como “los alumnos no estudian”, “los alumnos no se esfuerzan” y “ellos son los responsables de aprobar”, son muy comunes entre los profesores de la facultad, sin embargo, a partir de los resultados de la investigación de campo para el presente trabajo, veremos que la opinión que tiene el profesorado sobre los alumnos en cuanto al nivel académico que éstos poseen, 78% de los encuestados los califica como muy buenos y buenos, esto da cuenta que los profesores perciben que los alumnos son parcialmente responsables de no tener éxito en aprobar una asignatura.

Se puede decir que los docentes comparten la idea de ser corresponsables de lograr que sus estudiantes acrediten, por lo que incorporarse a tareas de formación y actualización cobra aún más sentido, pues con estos procesos los docentes pueden adquirir las

herramientas didácticas, pedagógicas, de reflexión y disciplinarias que les ayuden a realizar una tarea educativa mucho más orientada y con mayores posibilidades de éxito para los educandos.

Asociado a estos elementos formativos, el participar en ellos permite socializar con los pares, compartir formas con las cuales afrontar los sentimientos que los alumnos expresan cuando el objetivo de acreditar y avanzar en su formación profesional se trunca por la reprobación de alguna materia; es de llamar la atención los sentimientos negativos que perciben los docentes cuando esta circunstancia se presenta y que en esta investigación se abordaron; el enojo consigo mismo es el principal sentimiento que detectaron los docentes en sus estudiantes, seguido de la frustración y de un enojo hacia el profesor. Lamentablemente los maestros tampoco están preparados para apoyar a los alumnos en estas emociones y, por tanto, se abre un área de oportunidad para formar y capacitar al profesorado de la FCA.

De igual forma, el fracaso de los estudiantes está también ligado a las habilidades que el docente muestra durante el desempeño de su función, el enojo que los alumnos manifiestan contra éstos al reprobar una asignatura está presente porque los alumnos también distinguen que el docente no posee los elementos didáctico-pedagógicos que le faciliten los aprendizajes, por lo que se hace igualmente necesario que la institución promueva la inserción del cuerpo académico a los procesos formativos.

Por otra parte, la evaluación, es un tema de muchos ángulos de análisis y de trabajo académico, quienes no están identificados con ella tienden a confundirla con el concepto

de calificar, prueba de ello es que en esta investigación más del 90% de los docentes encuestados afirman evaluar a sus alumnos considerando elementos objetivos tales como exámenes, ejercicios prácticos, asistencia, participación en eventos, etc. Cuando se les preguntó si calificaban, 40% de los encuestados afirmó que sí señalando los mismos elementos mencionados en la evaluación, lo que da cuenta de una falta de distinción entre un proceso y otro.

Desde el punto de vista formativo del alumnado, la evaluación debe ser un proceso continuo que permita al profesor orientar su trabajo cotidiano en el aula, que lo retroalimente para lograr el éxito de los estudiantes y la consecuente acreditación; pero desde el punto de vista de los académicos, esta confusión en el significado reitera la hipótesis de que éstos no manejan con precisión el lenguaje fundamental de la función docente y ello es esencial para lograr los objetivos de formación en los estudiantes.

Esta imprecisión conceptual permite fortalecer la necesidad de proveer e incorporar a los profesores en los procesos de formación para la docencia que les aporten las concepciones fundamentales, pues no sólo los aspectos instrumentales son importantes para transmitir los conocimientos, es importante propiciar una análisis y reflexión del quehacer educativo que abarque desde las muy diversas formas de preparar una clase hasta los procesos de evaluación y retroalimentación a los estudiantes.

El reconocimiento de las habilidades, actitudes y capacidades que tienen los alumnos no se miden a través de pruebas objetivas, se realiza por medio de la observación, la interacción, la retroalimentación que se tiene en el aula; en disciplinas tan técnicas como

las que se imparten en la FCA, es muy fácil “caer en la tentación” de: “con que el alumnos sepan cada uno de los pasos del procedimiento ya han aprendido”, nada más alejado de la realidad, los alumnos deben tomar decisiones con los resultados que obtienen de la técnica y eso no se califica, las habilidades y las actitudes son conductas que deben ser observadas por el profesor de manera cotidiana, por ello, el docente debe formarse para realizarla de manera relevante.

Adicionalmente, hoy las tecnologías de la información y la comunicación nos facilitan el manejo de grandes cantidades de datos, en ese sentido los alumnos de hoy llevan ventaja frente a los docentes pues los primeros son “nativos digitales”, mientras que los segundos son “migrantes digitales”; no obstante, por haber nacido en la era de la información en grandes volúmenes no significa que posean conocimiento o bien que podrán tomar buenas decisiones, eso sólo se logra cuando un docente ha propiciado en los alumnos procesos de reflexión y análisis, para el caso de las disciplinas financiero administrativas, la habilidad para la toma de decisiones es fundamental, pues en ello va a cimentarse su desempeño profesional futuro, por lo que la evaluación en la formación se torna a un más compleja para el docente pues debe estar atento a las conductas para realizar una evaluación justa y objetiva y cuando se requiera una intervención pedagógica.

La brecha entre los nativos y los migrantes digitales es otra razón para que los docentes se incorporen a procesos de actualización en el uso de las Tic, las cuales han cambiado la forma de concebir y realizar la función docente por lo que aquel profesor que no se actualice en este campo perderá oportunidades no sólo académicas o laborales sino

también de relacionarse mejor con sus estudiantes; las Tic por tanto, se convierten en un medio más para la tarea educativa y no un fin por sí mismo.

De lo anterior, podemos señalar que el segundo porcentaje –aunque muy bajo en comparación con el más alto– de participación en cursos de actualización a los que el profesorado participó es para el área de informática, lo que da cuenta que los profesores encuestados sí perciben que las Tic deben constituir parte importante de su proceso formativo y de su quehacer educativo.

*Análisis de asociación entre los grupos de contraste en la investigación de campo en la FCA.*

En esta investigación se emplearon dos grupos de contraste –profesores bien evaluados y mal evaluados– para conocer si entre ellos existía una percepción diferenciada sobre los temas abordados, se partió del supuesto que entre uno y otro grupo las opiniones pudieran ser divergentes. Se puede afirmar que al realizar el análisis de asociación a través de modelos estadísticos no paramétricos, los juicios emitidos por el profesorado en ambas muestras no tienen diferencias significativas, se puede decir, que hay similitud entre ambos grupos respecto a las respuestas emitidas al instrumento utilizado en la indagación.

Para ambos grupos de profesores, la función docente es una actividad complementaria a la profesión que se ejerce y que al mismo tiempo propicia un desarrollo profesional en un campo disciplinar específico; en ambos casos –profesores bien y mal evaluados por los estudiantes– consideran también a la docencia como una profesión que necesita

capacitación específica para ejercerla, la cual abarca una formación en el ámbito de la didáctica y la pedagogía, así como el ámbito de la actualización disciplinar para poner al día tanto los aspectos instrumentales de la enseñanza, como aquellos que se presentan en el avance de las disciplinas que se imparten; con ambos procesos buscan desarrollar una buena formación profesional en sus estudiantes.

Derivado de los análisis de asociación se puede concluir también, que los docentes de ambos grupos de observación consideran que asistir a procesos de formación de profesores o de actualización en forma separada no representa un apoyo importante, sin embargo esperarían que ambos procesos fueran simultáneos; es probable que su falta de formación para la docencia y de conceptualización de la temática no les permita visualizar que son dos procesos que abordan ámbitos diferentes, la actualización refuerza lo ya aprendido, que debe ser aplicado en el proceso enseñanza-aprendizaje; mientras que la formación, está orientada a los aspectos didácticos, instrumentales y pedagógicos que los conduce a la profesionalización de la función docente.

Es interesante observar en el cuadro 47 que los profesores con una evaluación mala por parte de sus estudiantes, afirman que es importante participar en procesos de formación y actualización docente, incluso manifiestan que son necesarios para fortalecer el proceso enseñanza-aprendizaje y que han participado en ellos, sin embargo, no mejoran en sus evaluaciones a lo largo del tiempo; es preciso recordar que para integrar la muestra de la presente investigación, se revisó de ellos un serie de evaluaciones acumuladas en un periodo de diez semestres (cinco años); por lo que se puede inferir, que pudieron haber falseado la respuesta y no asisten a estas actividades para mejorar su desempeño.



Una de las conclusiones que vale la pena destacar es que en ambos grupos de investigación los resultados mostraron que una opción preferida, por casi 70% de los profesores para su preparación como docentes han sido los cursos, talleres, seminarios y diplomados en los aspectos de didáctica y pedagogía lo que permite proponer que se siga aprovechando esta disposición hacia tales modalidades para impartir e impulsar la formación pedagógica que requieren los docentes de la facultad.

En cuanto a la orientación y temática de los cursos tomados para formarse pedagógicamente, ya se mencionó páginas atrás, que el enfoque dominante ha sido el de la tecnología educativa, por lo que es necesario que el personal docente conozca otras corrientes de la pedagogía que rebasen la visión instrumental, por ejemplo, la constructivista con la fundamentación teórica que la sustenta, las alternativas metodológicas que ofrece y la amplia gama de estrategias de enseñanza que los profesores pueden conocer y construir de acuerdo con las características de sus asignaturas.

Por otro lado, al relacionar los procesos de formación y actualización docente con los resultados de la evaluación del desempeño, podemos reiterar que ambos grupos de la muestra la perciben como un instrumento a través del cual se toman decisiones, las pruebas estadísticas así lo confirman; coinciden que es tomada en consideración para asignar los cursos, señalan que es muy subjetiva por estar fincada en la sola opinión de los alumnos, concuerdan que le falta claridad, así como otros elementos que no están incluidos, por lo que desde su juicio no ayuda a corregir los errores de su actuar, así lo demuestran los cuadros 65 al 68.

Es valioso señalar que en ambos grupos de análisis existe una coincidencia en el uso que se le da los resultados de la evaluación docente, en sus respuestas afirman que les permite conocer la percepción que tienen sus alumnos sobre ellos y poder mejorar, que les ayuda a perfeccionar sus clases y actitudes como personas, lo que constituye un reto para sí mismos y para capacitarse (ver cuadro 70); es importante destacar que en ambos grupos se sugiere la inclusión de una evaluación que esté fincada en la retroalimentación de comentarios con los alumnos y con los pares, lo que permite concluir que sería pertinente una revisión al proceso de evaluación del desempeño pues en efecto es una encuesta que se usa desde hace unos 10 años.

Las tareas de formación, actualización y evaluación docente emprendidas por la FCA a lo largo de los años han permitido diseñar programas formales, sistematizados e integrales que procuran capacitar al profesorado, no obstante, no todos los docentes en activo participan en ellos, por otro lado al ser estas actividades optativas y no haber una obligatoriedad para cursarlos, su promoción está más vinculada al compromiso de la autoridades en turno que a una institucionalización de las tareas formativas.

En años recientes, se ha invocado a la autorresponsabilidad de los profesores por formarse o actualizarse, pero la institución no ha creado mecanismos para convertir a estas actividades fundamentales en un compromiso formal de asistencia y acreditación, lo cual las mantiene en un mero voluntarismo opcional, apartado de cualquier compromiso institucional. La formación y la actualización de profesores ha sido un conjunto de actividades eventuales que han obedecido a los intereses e inclinaciones académicas de

los directivos en turno, pero es necesario que forme parte del plan y programas de trabajo de la institución.

Por otro lado, la enseñanza como eje de la función docente ha cedido su lugar al aprendizaje; es decir, hoy lo importante es que el estudiante aprenda y que active sus propios procesos de conocimiento con la guía del profesor, que desarrolle estrategias intelectuales para aprender por sí mismo, porque tendrá que hacerlo durante toda su vida, así la UNESCO propone como primer pilar para la educación de este siglo *el aprender a aprender*. Esta tendencia propone que el docente revise críticamente las relaciones sociales que se dan en la práctica escolar, develando el autoritarismo, la pasividad, las formas de discriminación, el papel reproductor que él mismo juega en el aula, etc. para transformar su propia práctica docente de manera tal que pueda construir por su cuenta nuevas formas de trabajar con los alumnos para hacer de ellos sujetos pensantes, libres, autónomos y solidarios.

En la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UNAM, estas dificultades están en camino de ser superadas y durante los últimos 10 años los programas de formación y actualización han cobrado interés y despertado la participación de los profesores, si bien es cierto que aún sin alcanzar el éxito posible, se ha construido un vía que debe ser aprovechada, con base en experiencias valiosas producto de estos esfuerzos. De ahí que las conclusiones de esta investigación adquieran mayor importancia en dos sentidos. Primero, por las características del tipo de académicos que han participado en los programas de formación y actualización docente a lo largo de los últimos años; segundo, por los resultados del análisis estadístico, que permitieron comprobar nuestra

hipótesis: que el asistir a los cursos de ambas orientaciones permiten llevar a la profesionalización de la función docente e influir positivamente en los resultados de la encuesta de evaluación docente y por tanto en el éxito de los estudiantes.

Con base en el análisis general de la información podemos establecer que la profesionalización de la docencia es un proceso a largo plazo que requiere de iniciativas académicas de las instituciones educativas y del genuino interés que los docentes muestren en ello. Con los resultados de la investigación, demostramos que la actividad de formar docentes, a partir de los cursos didáctico-pedagógicos y de actualización disciplinar, debe desarrollarse sobre una base académica sólida y su diseño debe ser acorde con las necesidades académicas de la institución.

## Recomendaciones

Creemos haber demostrado que el asistir a cursos de formación y actualización docente, sí tiene una influencia positiva en las evaluaciones de los profesores; de ahí que se propone como una acción indispensable establecer una red de comunicación y cooperación entre la Facultad y sus docentes, a fin de promover una mayor participación en los procesos de superación académica, pues se trata de una tarea fundamental para elevar la calidad de la educación y de la profesionalización de la docencia en la Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM

Esta motivación debe dirigirse sin distinción a quienes tienen a su cargo la función de enseñar, por asignatura o de tiempo completo, sobre todo en éstos últimos, pues le dedican

más horas a la institución; además de que ellos deben emprender los procesos de investigación docente orientados y adecuados a las disciplinas financiero-administrativas puesto que están inmersos en la vida académica de la Facultad.

Es lamentable que el fenómeno ocurra a la inversa, los más interesados en participar e involucrarse en los procesos formativos, son los profesores de asignatura o por horas. Esto no es malo, porque ellos integran el grueso de la población académica, pero no le dedican su entera labor profesional a la docencia como lo hacen los profesores de tiempo completo; por ello se busca que la Facultad le dé mayor importancia al hecho e identifique a los profesores de tiempo completo con potencial, para involucrarlos en los procesos de profesionalización docente de nuestras disciplinas.

Insistimos en que la institución debe orientar sus esfuerzos a mejorar los mecanismos de difusión de su Programa Formación y Actualización Docente para aumentar la participación del personal académico, debe emprender un esfuerzo de *marketing*, que resalte los beneficios de asistir a capacitación; promoviendo también la participación en procesos de investigación educativa con los profesores en activo y para fomentar el intercambio de experiencias en esta materia.

Si bien es cierto que la difusión es un elemento importante para motivar la participación de los docentes en estos programas académicos, la Facultad debe orientar sus esfuerzos al diseño de mecanismos que permitan colocar a estas actividades, si no en un plano de carácter obligatorio inmediato, al menos de reconocimiento institucional para quienes están preocupados por ser mejores en su labor de enseñanza. La FCA debe emprender las

primeras acciones o esquemas que permitan establecer esa obligatoriedad, tal como se hizo años atrás con los profesores de nuevo ingreso y el curso obligatorio de didáctica básica, para formar parte de la plantilla docente.

En años recientes, la Facultad ha promovido con gran ahínco los trabajos formativos y de actualización académica, al crear el Centro de Desarrollo Docente, equipado con tecnología de punta para *enseñar a enseñar*. Este es un buen logro pero insuficiente; es indispensable contar con recursos humanos de experiencia y formación en educación superior, que a su vez formen parte de nuestro personal académico. Ellos, junto con los expertos en nuestras disciplinas, podrán encontrar con acierto los mejores métodos y técnicas de enseñanza, involucrándose además en la dinámica organizacional de la Facultad para crear los espacios de reflexión sobre la mejor manera de enseñar las disciplinas administrativas, contables e informáticas.

Finalmente, una recomendación importante es el abrir líneas de investigación en el campo educativo que incidan en las disciplinas financiero-administrativas pues no existen proyectos sólidos que permitan identificar fortalezas o debilidades en la enseñanza de las mismas, por lo que esta actividad se convierte en un espacio de oportunidad más de desarrollo académico para la FCA.

Hasta aquí hemos visto que el asistir a cursos de capacitación orientados a mejorar el desempeño de la función docente, sí influye en las evaluaciones de los profesores. Tal esfuerzo se ve reflejado en la percepción de los alumnos al momento de calificarlos. Esta mejoría se da cuando los profesores han invertido tiempo en prepararse para la docencia,

aunque el resultado no es inmediato sino a largo plazo. Por esta razón la Facultad debe dar continuidad a las actividades de los programas de formación y actualización; no debe truncar estos esfuerzos; es indispensable que la FCA garantice la permanencia de los programas y sus recursos para llevarlos a cabo, independientemente de los cambios en la estructura organizacional o administrativa, no sólo porque con ello se beneficiarán los profesores; se favorecerán también los alumnos, quienes son el objeto central del trabajo académico, pues recibirán una educación de calidad con profesores de calidad, así se formará a los mejores licenciados en Administración, Contaduría e Informática que la sociedad y nuestro país necesitan.

### *Reflexiones finales...*

La realización de esta investigación ha sido una experiencia profesional y académica muy importante, me ha permitido un conocimiento más amplio y profundo de procesos inmersos en el campo educativo que estaban alejados de mi formación, que sólo conocía desde el ámbito empírico de mi propia práctica docente y como funcionaria responsable de organizar estas tareas formativas en beneficio de otros colegas. A la FCA me liga un sentimiento de responsabilidad y gratitud ya que en sus aulas obtuve mi primera formación, después el desarrollo de la función docente como actividad profesional que me permite guiar y acompañar, evaluar y reflexionar, aprender y formar a otros; ser profesora, es la profesión que he elegido y trato de construir permanentemente. Éste es un paso más en tal construcción. Aunque el trabajo resultó amplio, constituye una mínima mirada sólo a un tramo de todo lo que hay que seguir construyendo en beneficio de la facultad.

Los aspectos considerados para mirar y explicar la formación, la actualización y la evaluación con intención de mejorar la tarea educativa del profesorado en la facultad, me ha permitido ver que en la práctica, todavía se transita por los caminos de la educación tradicional y se le han ido aproximando nuevos aspectos derivados de enfoques didácticos recientes e inclusive provenientes del paradigma mismo de la globalización en las que están inmersas las organizaciones y que son el objeto de estudio de nuestras disciplinas;, por tanto, es necesario encauzar la función docente hacia los derroteros abiertos de la pedagogía de nuestros tiempos; reflexiva, crítica, reconstructiva, emancipadora, dirigida hacia la formación de hombres comprometidos con su mundo y su circunstancia.



## Referencias y Bibliografía

- ANUIES, A. N. (2012). Mercado laboral de profesionistas en México: diagnóstico (2000-2009) y perspectiva (2010-2020). Informe Final. *Colección Documentos*. México: ANUIES.
- AAPAUNAM. (2015). Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, (2015). *Contrato Colectivo de Trabajo 2015-2017*. México.
- Alarcón Herrera, M. (2006). La formación de profesores en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional. *Tesis de Maestría*. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Alighiero Manacorda, M. (2013). *Historia de la educación I*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Álvarez Méndez, J. (2014). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Aragón Melchor, J., Méndez Barriga, V., & Morales Reyes, R. (2013). Producción o Formación del Docente ¿Olvido en las tendencias pedagógicas? *En Rosales (Coord.) Teoría y práctica de la profesión docente*-. Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
- Arredondo Vega, D. M. (enero-junio de 2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*. Querétaro, México. Recuperado el Enero de 2015, de <http://www.odiseo.com.mx/articulos/modelos-clasicos-universidad-pública>
- Bazdresch Parada, J. (2000). ¿Cómo hacer operativa la formación humanista en la universidad? *Cuadernos de reflexión universitaria. Universidad Iberoamericana, 1a Edición*. D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. México, México: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. (1985). *Universidad y Sociedad en América Latina*. Caracas: CRESALC.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación Superior en América Latina. Cambios y desafíos*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. (I. d. Educación, Ed.) Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Brunner, J. J. (2012). En la idea de la universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, III(7)*, 130-143.
- Centro de las Universidades de Clase Mundial. (2003). *Ranking Académico de las Universidades del Mundo*. Recuperado el 2015, de [www.shangairanking.com/es](http://www.shangairanking.com/es)
- Cerda G., H. (2005). *De la teoría a la práctica. El pensar y el hacer en la ciencia y en la educación*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

- Chehaybar y Kuri, E. (2003). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. (C. d. Universidad, Ed.) México: Plaza y Valdés Editores.
- Cowley, W. H., & Williams, D. T. (1991). *International And Historical Roots of America Higer Education*. Garland.
- Cunha, L. (s.f.). *A Universidad Tempora*. Río de Jaíneiro, Brasil: Franciso Alves Editora.
- De Ibarrola, M. (2014). *Una nueva educación para América Latina en el siglo XXI: desafíos, tensiones y dilemas*. México: ANUIES.
- Debesse, M., & Mialaret, G. (1980). *La Función Docente*. Barcelona: España.
- Dessler, G. (1996). *Administración de Persona. Sexta Edición*. México: Prentice Hall.
- Díaz Barriga, Á. (1996). Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. *Cuadernos del CESU*. (C. d. Universidad., Ed.) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Rigo Lemini, M. A. (2008). Posibles relaciones entre formación y evaluación de los docentes. *En Rueda Beltrán (Coor.) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. (U. IISUE, Ed.) México: Plaza y Valdez.
- Duran R., T. (1998). La investigación pedagógica. Búsqueda de convergencia enntre enfoques metodológicos. *Tesis de Maestría*. México: Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Española, R. A. (2001). *Real Academia Española*. Recuperado el 2015, de <http://lema.rae.es/drae>
- Española, R. A. (2014). *Diccionario*. Obtenido de lema.rae.es
- Esteve, J. (2011). *El malestar docente*. Madrid, España: Paidós.
- Eusse Zuluaga, O. (1993). *Memorias*. CISE-UNAM.
- Facultad de Contaduría y Administración. (1965). *Memoria*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Facultad de Contaduría y Administración. (1989). *Memoria 1981-1989*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Facultad de Contaduría y Administración. (Sin Fecha). *Perfil del Docente de la FCA-UNAM*. (S. d. Docente, Ed.)
- FCA. (2015). *Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM*. Obtenido de [www.fca.unam.mx](http://www.fca.unam.mx)
- Fernández Abad, F. (2006). Evolución histórica de la función social de las bibliotecas públicas. *Revista General de Información y Documentación*.

- Fernández Pérez, J. (2013). *Formación y práctica docente. Un estudio sobre egresados de posgrado*. (Primera Edición ed.). (B. U. Tlaxcala., Ed.) México: Ediciones Días de Santos.
- Ferreres, V., & Imbernón, F. (Sin Fecha). *Formación y actualización para la función pedagógica*. (D. y. escolar, Ed.) Madrid, España: Síntesis Educación.
- Fischer de la Vega, L. (2011). *Mercadotecnia*. México: Mc.Graw Hill.
- Freire, P. (2013). *Política y Educación* (Octava reimpresión ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Frijhoff, W. (S.F.). La universidad como espacio de mediación cultural. 45-60.
- Furlán, A. (1987). Conceptos y problemas de la formación de profesores (algunos puntos críticos). *Material de trabajo del Foro Nacional sobre Formación de Profesores*. (S. A. UNAM., Recopilador) México.
- García Garduño, J. (2008). La investigación sobre efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación. *En Rueda Beltrán (Coord.) La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: Plaza y Valdez IISUE.
- García Stahl, C. (1978). *Síntesis Histórica de la Universidad de México* (2a ed.). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gilles, F. (2000). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós-Educador.
- Gómez Oyarzún, G. (1998). *La Universidad a través del tiempo*. México, México: Universidad Iberoamericana.
- González Soto, Á. (2011). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión Académica, disciplinas y organizaciones*. (ANUIES, Ed.) México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Guevara Niebla, G. (1988). *La democracia en la calle. Crónica del movimiento estudiantil mexicano*. (U. I. Sociales, Ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Hernández Luna, J. (1958). *La Universidad de Justo Sierra*. México, México: Secretaría de Educación Pública. Colección de documentos universitarios.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea SA De Ediciones.
- IPN-ESCA. (s.f.). Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. *Origen y Desarrollo de la Contaduría en México, 1845-2000*. México.
- Jacques, A. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación de la educación. *En Rueda Beltrán (Com.) Evaluación de la docencia, perspectivas actuales*. México: Ediciones culturales Paidós.

- Jaspers, K. (1945). *www.educoas.org*.
- Jiménez Jiménez, B. (Sin fecha). Evaluación de la docencia. *En: La evaluación de los programas, centros y profesores*. (B. Jiménez, Ed.) Madrid: Síntesis Educación.
- Knight, P. (Sin Fecha). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea SA Ediciones.
- La Jornada. (2010). *Los 100 años de la UNAM*. México: La Jornada.
- Larroyo, F. (1964). *Pedagogía de la educación. Naturaleza, métodos, organización* (Segunda Edición reformada ed.). México: Porrúa.
- Latapí Sarre, P. (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lawn, M., & Ozga, J. (2004). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares SA.
- Le Goff, J. (1999). *La Civilización del Occidente Medieval*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid, España: Narcea.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. University of Cambridge. Faculty of Education.
- Marías, J. (1953). *La Universidad, realidad problemática*. Santiago: Cruz del Sur.
- Marsiske, R. (S.F.). Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Mas Torelló, Ó., & Tejeda Fernández, J. (Sin Fecha). *Funciones y competencias de la docencia universitaria*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Mendenhall, W., & Reinmuth, J. (1981). *Estadística para Administración y Economía*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Mendieta Alatorre, A., & Carrera Stampa, M. (1983). *Historia de la Facultad de Contaduría y Administración* (Vol. 1). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Millán Vega, R. (1995). La capacitación y la actualización de docentes: un proceso permanente. ((. S. Educación, Ed.) *La Tarea. Revista de educación y cultura*.(Siete).
- Mondolfo, R. (1966). *Universidad: Pasado y Presente*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires.
- Montenegro Aldana, I. (2014). *Evaluación del Desempeño Docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. México: Nueva Editorial Iztaccihuatl SA.
- Morán Oviedo, P. (1999). *La docencia como actividad profesional*. México: Ediciones Gernika.

- Moreno Olivos, T. (2012). Si los buenos profesores "no nacen, se hacen". En *Ponce Ceballos y Alcantar Enríquez (Coords.) La Formación de Profesores. Propuestas y respuestas*. (U. A. California, Ed.) México: Juan Pablos Editor SA.
- Mureddu, C. (1994). *Biblioteca ITAM*. Recuperado el Enero de 1995, de [biblioteca.itam.mx/estudios](http://biblioteca.itam.mx/estudios)
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Obtenido de [www.ocde.org/centrodemexico/medios](http://www.ocde.org/centrodemexico/medios)
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad*. (J. Muñoz, Ed.) Madrid: Biblioteca Nueva.
- P. Stromquist, N. (2009). *La profesión académica en la globalización. Seis países, seis experiencias*. (C. B. Investigaciones., Ed., & M. Gil Antón, Trad.) México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Padua, J. (1980). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica.
- Paniagua, M. (2004). Obtenido de [www.cedal.org](http://www.cedal.org)
- Penn Admissions*. (s.f.). Recuperado el Enero de 2015, de [www.adminssions.upnn.edu](http://www.adminssions.upnn.edu)
- Pérez Rivera, G. (1987). La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. *Perfiles Educativos*(38), 15.
- Rodríguez L., J. M. (2000). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado* (Segunda ed.). Huelva: Ruegá.
- Romero Godoy, P. (2008). *La evaluación institucional en el contexto universitario*. Huelva, España: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Sacristan, G. (s.f.). Profesionalización docente y cambio educativo. En *Maestros*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Savater, F. (2010). *El valor de educar*. México: Paidós-Ariel.
- Snell, S., & Bohlander, G. (2013). *Administración de Recursos Humanos*. México: Cengage Learning.
- Tenti Fanfani, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. En *Documento de trabajo. Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Tenti Fanfani, E., Dussel, I., Filmus, D., Esteve, J., Calvo, G., Lüdke, M., . . . Mizala, A. (2010). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. México, México: Siglo XXI.

- Torres Carrasco, R. (2005). Los programas de formación y actualización académica y su relación con las calificaciones de la encuesta de evaluación docente de la Facultad de Contaduría y Administración (tesis maestría). *Tesis de Maestría*. México: Facultad de Contaduría y Administración, UNAM.
- Tünnermann Bernheim, C. (1996). *Situación y perspectivas de la educación superior en América Latina*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- UNAM. (1959). *Anuario Estadístico 1959*. México. Obtenido de [agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1959.pdf](http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Anuario-1959.pdf)
- UNAM. (2015). *Portal de Estadísticas Universitarias*. Obtenido de [www.estadistica.unam.mx/numeralia](http://www.estadistica.unam.mx/numeralia)
- UNAM, D. G. (Enero de 2015). Seminario taller. La evaluación del desempeño del profesorado preuniversitario y universitario. México.
- UNAM. Dirección General de Administración. Departamento de Estadística. (1975). *Inscripción General. Primer ingreso, reingreso. Series 1924-1975*. Obtenido de [agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Cuadros-1929-1979.pdf](http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Cuadros-1929-1979.pdf)
- Valenzuela González, J. (2013). *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas.
- Webb, S. (1918). *The teacher in politics*. London: Fabian Society.
- Zarzar Charur, C. (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: SEP Nueva Imagen.

## Bibliografía y Cibergrafía Consultada

- Álvarez, M., & López, J. (s.f.). La evaluación del profesorado y equipos docentes. Madrid: Síntesis.
- Antibi, A. (2006). La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes. Madrid: El rompecabezas.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Barcelona: Publicacions Universitat de Valencia.
- Beltrán Rueda, M. (Coord.). (2011) ¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del Desempeño docente en las universidades. México: UNAM. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Bourdieu, P. (2009). Homo academicus. México: Siglo XXI Editores.
- Domínguez Prieto, X. (2003). Ética del docente. Salamanca: Fundación Emmanuel Mounier.

- Fernández Pérez, M. (2005). Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar (Sexta (corregida) ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- García Hoz, V., Álvarez de Mon, S., Bernal Guerrero, A., & Desantes Guanter, J. (1996). Formación de profesores para la educación personalizada. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Guerra González, M. d., Mendoza Valdés, R., (Coords.) (2011). Enfoque ético de la responsabilidad social universitaria. (U. A. Universidad, Ed.) México: Editorial Torres Asociados.
- Hernández Laos, E. C., Solís Rosales, E., & Stefanovich Henchoz, A. (2012). Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (2000-2009) y prospectiva (2010-2020). México D.F.: ANUIES. Dirección de Medios Editoriales.
- Imbernon Muñoz, F., Angulo San Millán, K., Arana, A., & Cella Ollé, J. (2005). Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa. México: Grao Colofón SA.
- L. Kincheloe, J. (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. Barcelona: Octaedro.
- Lara Peinado, J. (2007). El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México. Guadalajara, México: Acento Editores.
- Levy, D. (1986). La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público. México: FLACSO, CESU, Miguel Ángel Porrúa.
- Muñoz García, H., & (Coord.). (2014). La Universidad Pública en México. México: UNAM, Seminario de Educación Superior. Miguel Ángel Porrúa.
- Peña Moreno, J., Rodríguez Nieto, M., & Padilla Montemayor, V. (2009). Aprendizaje desde el punto de vista del estudiante (Segunda ed.). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Rojas Soriano, R. (2005). Métodos para la investigación social (Décimo séptima ed.). México: Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, M., & (Coord.). (2004). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. México: ANUIES.
- Rueda Beltrán, M., & (Coord.). (2008). La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica. México: UNAM, Plaza y Valdés.
- Rueda Beltrán, M., Díaz Barriga Arceo, F., (Compiladores). (2000). Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales. México: Ediciones Culturales Paidós.
- Rueda Beltrán, M., Díaz-Barriga Arceo, F., & Coordinadores. (2011). La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. México: UNAM, Plaza y Valdés.

Solórzano Marcial, C., Valverde Viesca, K., & (Coordinadoras). (2009). Experiencias Docentes en Ciencias Sociales para la Educación Superior. (F. d. Sociales, Ed.) México: Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM.

Tenti Fanfani, E. (2011). Los docentes mexicanos: datos e interpretaciones en perspectiva comparada. México: Siglo XXI Editores.

Torres Santomé, J. (2006). La desmotivación del profesorado. Madrid: Ediciones Morata.

Urban, H. (2013). 20 cosas que hacen los buenos profesores (Primera ed.). México: Producciones Educación Aplicada.

Valle Flores, Á. (2010). La educación universitaria y el empleo. Algunos casos exitosos de administradores y físicos en la UNAM. (I. d. Educación, Ed.) México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Villaseñor García, G. (2004). La función social de la educación superior en México. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco; UNAM; Universidad Veracruzana.

<http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2014/disco/es.unesco.org/>  
[www.oecd.org/centrodemexico/laocde](http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde)  
[www.udual.org/](http://www.udual.org/)  
<https://www.unam.mx/>



## Anexo 1

Nombramientos y tipologías académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México.


Figura	Nombramiento Académico	Categoría	Niveles	Tipo de Contratación	Tiempo de dedicación
Profesor de asignatura	Profesor de asignatura	Ordinario	A	Interino	Horas
			B	Definitivo	
Ayudante de profesor	Ayudante de profesor de asignatura	Ordinario	A	Interino	Horas
			B	Definitivo	
Profesor de carrera de enseñanza media superior	Profesor de carrera de enseñanza media superior	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
Profesores e investigadores ordinarios de carrera	Profesor Asociado	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Profesor Asociado	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Profesor Titular	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Profesor Titular	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
Ayudante de profesor e investigador	Profesor Emérito			Definitivo	Tiempo completo
				Definitivo	
				Definitivo	
	Investigador Extraordinario			Definitivo	Tiempo completo
				Definitivo	
				Definitivo	
	Ayudante de profesor	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Ayudante de profesor	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
Técnico Académico en Docencia o en investigación	Ayudante de investigador	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Ayudante de investigador	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Técnico Académico Auxiliar	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Técnico Académico Auxiliar	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Técnico Académico Asociado	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
Técnico Académico en Docencia o en investigación	Técnico Académico Asociado	Ordinario	A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
	Técnico Académico Titular	Ordinario	A	Interino	Medio Tiempo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	
Técnico Académico Titular	Ordinario		A	Interino	Tiempo completo
			B	Definitivo	
			C	Definitivo	

Fuente: Elaboración propia con datos del Contrato Colectivo de Trabajo 2015-2017, AAPAUNAM

Nota: Todas estas figuras, nombramientos, categorías, niveles y tiempos de dedicación, se contratan en la UNAM para los tres niveles de formación escolar: bachillerato, licenciatura y posgrado.

## Anexo 2

### Muestra del instrumento de evaluación



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN  
Encuesta para la Evaluación Docente

**IMPORTANTE**

● **USA LAPIZ DEL No. 2**

● Ponga marcas oscuras      ● Ejemplo: ☐ ☒ ☐ ☐

● Llene completamente los espacios      ● Reme completamente para corregir.

Carrera	Grupo	Asignatura	Turno	Semestre	Sexo
1	0	0	M	0	
2	1	1	V	1	
3	2	2		2	
4	3	3		3	
5	4	4		4	
6	5	5		5	
7	6	6		6	
8	7	7		7	
9	8	8		8	
10	9	9		9	
11	10	10		10	

**Estimado alumno:**  
Este cuestionario se ha diseñado para conocer y considerar tu opinión sobre tus profesores. Analiza los enunciados y elige la alternativa que más se apegue a la actuación de tu profesor. La respuesta sincera y objetiva será determinante en la validez de este instrumento.

**EL PROFESOR:**

- 1.- Estableció un plan de trabajo al inicio del curso.  
☐ muy claro    ☐ medianamente claro    ☐ confuso    ☐ no establecido
- 2.- Ha cumplido con las normas establecidas en el plan de trabajo.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 3.- Organiza y prepara bien sus clases.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 4.- Asigna tareas y trabajos que favorecen el aprendizaje.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 5.- Explica los temas del programa en forma.  
☐ muy clara    ☐ medianamente clara    ☐ confusa    ☐ no los explica
- 6.- Utiliza diversos recursos didácticos (tales como: lecturas, ejercicios prácticos, resolución de casos, trabajos de investigación, etc.).  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 7.- Está dispuesto a auxiliar a los alumnos en el aprendizaje.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 8.- Vincula la teoría con la práctica mediante ejemplos.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 9.- Responde a las preguntas en forma.  
☐ muy clara    ☐ medianamente clara    ☐ confusa    ☐ no las responde
- 10.- Fomenta la capacidad de análisis y el espíritu crítico.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 11.- Despierta el interés por profundizar en la asignatura.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 12.- Revisa los trabajos que solicita.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 13.- Califica conforme a los temas y objetivos programados.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca
- 14.- Ha logrado crear un ambiente de trabajo respetuoso en el salón de clases.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca

**CUMPLIMIENTO DE DISPOSICIONES ADMINISTRATIVAS.**  
(Esto no afecta el promedio general del profesor)

- 1.- La asistencia del profesor fue.  
☐ más del 90%    ☐ entre el 80 y 89%    ☐ entre el 70 y 79%    ☐ menos del 70%
- 2.- Se respetaron los horarios de clase.  
☐ siempre    ☐ casi siempre    ☐ pocas veces    ☐ nunca

[www.apen.com.mx](http://www.apen.com.mx)
Formato IT11 - 1410

## Anexo 2

### Reporte de resultados





# Entrega de resultados

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN  
SECRETARÍA DE PERSONAL DOCENTE  
Oficio FCAD/SPD/0031/12

EVALUACIÓN DOCENTE 2012-I

**ESTIMADO PROFESOR:**

Anexo a la presente enviamos a usted los resultados de la "Encuesta para la Evaluación Docente" que aplicamos a sus alumnos del grupo 1554 de la asignatura: **MERCADOTECNIA III** correspondiente al semestre 2012-1.

Esta es una encuesta diseñada técnicamente con base en el perfil del docente de la Facultad, elaborado a su vez a partir de un análisis de las experiencias de evaluaciones previas y de un marco teórico-pedagógico. El perfil del docente referido comprende cinco requerimientos que:

- A) DOMINIO DEL ÁREA DE CONOCIMIENTO.  
Abarca tanto el dominio teórico como el práctico profesional.
- B) VOCACIÓN DOCENTE.  
Manifiesta, entre otros factores, en el empeño y responsabilidad que el profesor denota en su
- C) CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA ADECUADA.  
Se refiere a como concibe el docente el proceso de enseñanza aprendizaje.
- D) HABILIDAD DE COMUNICACIÓN.  
Se refiere a la destreza del profesor para transmitir ideas con claridad.
- E) HABILIDAD PARA MOTIVAR.  
Consiste en la capacidad del docente para despertar en los alumnos el interés y entusiasmo por estudiar y profundizar en la asignatura.

Esta encuesta es uno de los instrumentos de la evaluación general del desempeño docente, entre sus propósitos está el de ser de utilidad a los maestros para enriquecer la noble tarea que tienen encomendada en nuestra Facultad y que ello se traduzca en el crecimiento académico de

Sin otro particular, aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente

**"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"**  
Cd. Universitaria, D.F., 19 de enero 2012.

**SECRETARIO.**



**L.A. GUSTAVO ALMAGUER PÉREZ**

**Grupo:** 1554 **No. de Alumnos:** 52  
**Asignatura:** MERCADOTECNIA III **Clave de la Asignatura:** 1552  
**Profesor:**

					Calificación			
1.- Estableció ...								
Muy Claro:	41	Medianamente claro:	9	Confuso:	2	No Estableció:	0	9.38
2.- Ha cumplido con las normas establecidas en el plan de trabajo.								
Siempre:	43	Casi siempre:	9	Pocas veces:	0	Nunca:	0	9.57
3.- Organiza y prepara bien sus clases.								
Siempre:	36	Casi siempre:	13	Pocas veces:	2	Nunca:	1	9.04
4.- Asigna tareas y trabajos que favorecen el aprendizaje.								
Siempre:	48	Casi siempre:	3	Pocas veces:	1	Nunca:	0	9.76
5.- Explica los temas del programa en forma.								
Muy clara:	29	Medianamente clara:	14	Confusa:	6	No los explica:	3	8.32
6.- Utiliza diversos recursos didácticos (tales como: lecturas, ejercicios prácticos, resolución de casos, trabajos de investigación, etc.)								
Siempre:	36	Casi siempre:	15	Pocas veces:	1	Nunca:	0	9.18
7.- Esta dispuesto a auxiliar a los alumnos en el aprendizaje.								
Siempre:	42	Casi siempre:	6	Pocas veces:	4	Nunca:	0	9.33
8.- Vincula la teoría con la práctica mediante ejemplos.								
Siempre:	43	Casi siempre:	6	Pocas veces:	3	Nunca:	0	9.42
9.- Responde a las preguntas en forma.								
Muy clara:	27	Medianamente clara:	17	Confusa:	8	No las responde:	0	8.41
10.- Fomenta la capacidad de análisis y el espíritu crítico.								
Siempre:	34	Casi siempre:	14	Pocas veces:	3	Nunca:	1	8.89
11.- Despierta el interés por profundizar en la asignatura								
Siempre:	32	Casi siempre:	14	Pocas veces:	5	Nunca:	1	8.70
12.- Revisa los trabajos que solicita.								
Siempre:	42	Casi siempre:	9	Pocas veces:	1	Nunca:	0	9.47
13.- Califica conforme a los temas y objetivos programados.								
Siempre:	41	Casi siempre:	9	Pocas veces:	2	Nunca:	0	9.38
14.- Ha logrado crear un ambiente de trabajo respetuoso en el salón de clase.								
Siempre:	44	Casi siempre:	7	Pocas veces:	1	Nunca:	0	9.57

**CALIFICACIÓN GLOBAL: 9.17**

**CUMPLIMIENTO DE DISPOSICIONES ADMINISTRATIVAS**  
(Esto no afecta el promedio general del profesor)

1.- La asistencia del profesor fue:								
Más del 90%:	47	Entre el 80 y 89%:	5	Entre el 70 y 79%:	0	Menos del 70%:	0	9.76
2.- Se respetaron los horarios de clase								
Siempre:	45	Casi siempre:	7	Pocas veces:	0	Nunca:	0	9.66

Reporte generado por el sistema SCAP Coordinación: ME

## Anexo 3

### Ejemplo de la Base de datos de los resultados de la Evaluación Docente e la FCA

NOM. ASIGNATUR	GRUPO	CVE. ASIG	COORD	M. INS	ALUM. EVA	PORC. EVAL	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	PREG	ASIST ENC	HORA RI	CAL. GLOB	
ESTADISTICA II	EA21	1353	MA	61	32	52.40%	9.6	9.84	9.68	9.68	8.98	9.68	9.68	9.68	9.14	9.29	8.82	10	9.92	9.76	10	10	9.55	
FINANZAS VI	EA21	1758	FN	26	14	53.80%	9.46	9.64	9.82	8.92	9.64	8.92	9.82	9.64	9.46	9.64	9.28	9.82	9.46	9.82	9.28	9.64	9.52	
CONCEPTOS	EA51	1151	DE	54	40	74.00%	9.62	9.43	9.56	9.56	9.5	9.5	9.5	9.43	9.5	9.43	9.06	9.43	9.5	9.56	9.43	9.5	9.47	
CONTRIBUCIONES	EA01	1659	FS	21	8	38.00%	9.06	9.37	9.37	8.75	9.06	8.43	9.37	9.06	9.06	9.06	8.75	8.75	9.68	9.68	9.68	9.68	9.1	
PERSONAS FISICAS	EA01	1759	FS	25	9	36.00%	10	10	10	9.72	9.72	9.44	10	10	9.72	9.44	9.44	9.44	10	9.72	10	10	9.76	
ETICA EN LAS	EA71	1850	MI	40	26	65.00%	9.32	9.51	9.8	9.42	9.61	9.32	10	9.61	9.42	9.42	9.23	9.32	9.23	9.9	9.9	9.51	9.5	
AUDITORIA	EA01	1658	AU	6	1	16.60%	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	
OPERACIONES	EA21	1360	OA	12	11	91.60%	8.18	8.18	7.5	8.18	7.95	8.63	8.18	7.72	7.95	8.18	7.5	9.09	9.09	9.31	10	9.77	8.26	
ADMON.DE	EA51	1622	AA	17	10	58.80%	8.75	9.25	9	9.5	8.75	9.5	9.25	9.25	8.25	7.75	7.5	8.75	8.25	8.5	9	8.25	8.73	
PRINCIPIOS Y	EA51	1255	MI	55	30	54.50%	9.33	9.33	9.16	9	9.16	8.66	9.33	8.83	8.83	8.83	8.91	9.75	9.75	9.58	9.83	9.66	9.17	
PROGRAMACION	EA51	0282	RH	12	7	58.30%	8.92	8.92	8.92	9.64	8.21	9.64	9.28	10	8.57	9.28	9.28	10	9.28	10	10	8.92	9.28	
DERECHO FISCAL	EA01	1452	DE	27	18	66.60%	8.19	8.75	9.02	9.44	9.16	8.88	9.16	9.3	8.75	9.02	9.16	8.61	9.16	8.75	9.16	9.16	8.95	
TECNOLOGIAS DE	EA01	1160	IN	10	8	80.00%	8.12	8.12	8.12	8.12	8.12	9.06	8.12	8.12	8.12	8.12	8.12	9.06	8.12	8.12	8.12	9.06	8.25	
COSTOS I	EA01	1358	CP	59	42	71.10%	9.4	9.46	9.28	8.8	9.28	9.22	9.46	9.28	9.16	9.22	8.98	9.1	9.22	9.46	8.92	9.52	9.23	
INFORMATICA VI	EA91	1656	IN	27	22	81.40%	9.31	9.2	8.86	9.43	9.2	9.2	9.54	9.43	9.31	9.31	9.43	9.2	9.2	9.31	9.65	9.54	9.28	
RAZONAMIENTO	EA21	1429	MA	60	45	75.00%	9.33	9.38	9.22	9.27	9.27	9.22	9.44	9.44	9.38	9.16	9.33	9.33	9.22	9.33	9.61	9.5	9.3	
CONTABILIDAD II	EA21	1257	CO	59	43	72.80%	9.06	9.06	8.95	9.7	9.24	9.06	9.53	8.95	9.06	8.83	8.6	8.43	9.12	9.36	9.82	9.59	9.06	
CONTABILIDAD I	EA02	1158	CO	60	42	70.00%	9.28	9.28	9.4	8.75	9.46	8.8	9.52	9.34	9.16	9.04	9.16	8.92	9.16	9.46	9.64	9.46	9.19	
ADMON.DE LA	EA51	1623	RH	47	33	70.20%	9.31	9.46	9.62	9.69	9.24	9.46	9.54	9.69	9.31	9.54	9.16	9.54	9.24	9.77	9.92	9.77	9.46	
FISCAL ISR Y	EA71	1852	FS	28	15	53.50%	9.66	9.66	9.66	9.5	9.33	8.83	9.83	9.66	9.33	9.5	9.16	9.16	9.33	9.66	9.83	9.83	9.44	
CONTABILIDAD V	EA21	1558	CO	35	25	71.40%	9.5	9.4	8.8	9.1	8.6	9	9.3	9.1	8.6	8.8	8.7	9.3	9.3	9.4	9.6	9.2	9.06	
CONTABILIDAD II	EA01	1257	CO	62	33	53.20%	8.86	8.56	7.95	8.86	8.03	7.8	8.25	8.63	7.87	8.71	8.1	8.33	8.56	8.86	9.77	9.39	8.38	
PERSONAS FISICAS	EA01	1629	FS	33	25	75.70%	9.7	9.5	9.4	9.3	9.5	8.9	9.7	9.6	9.5	9.6	9.5	9.5	9.5	9.7	9.7	9.7	9.49	
SEGURIDAD SOCIAL	EA21	1760	FS	19	11	57.80%	9.09	9.09	8.63	9.09	8.86	9.31	9.54	9.09	8.63	8.4	7.5	9.09	9.09	9.09	9.31	9.31	8.89	
ESTADISTICA	EA71	1242	MA	56	35	62.50%	8.92	9	8.35	8.71	7.92	7.21	9.35	8.92	7.78	8.64	8	8.85	8.71	9.07	9.71	9.42	8.53	
FINANZAS	EA51	1625	FN	69	58	84.00%	9.56	9.56	9.43	8.92	9.56	8.96	9.82	9.26	9.39	9.09	9	9.74	9.74	9.48	9.52	9.52	9.39	
CONTRIBUCIONES	EA21	1659	FS	49	27	55.10%	9.44	9.07	9.07	9.53	8.88	8.88	9.25	9.16	9.07	9.16	8.88	9.35	9.16	9.25	9.07	9.07	9.15	
FINANZAS III	EA01	1628	FN	44	36	81.80%	9.37	9.3	9.02	9.51	9.16	9.72	9.23	9.65	9.09	9.58	9.16	9.3	9.44	9.51	9.58	9.65	9.36	
INFORMATICA VI	EA91	1666	IN	21	4	19.00%	10	10	9.37	10	9.37	10	9.37	10	9.37	9.37	9.37	9.37	10	10	10	10	9.68	
PLANEACION Y	EA51	0128	OA	23	19	82.60%	9.34	9.21	9.21	8.81	8.94	9.47	9.86	10	9.21	9.6	9.07	9.6	9.6	9.47	10	10	9.38	
ADMINISTRACION	EA71	1250	AB	7	5	71.40%	10	10	10	9.5	10	9.5	10	10	10	10	9.5	10	10	10	10	9.5	9.89	
ADMINISTRACION	EA51	1750	AA	16	10	62.50%	10	9.75	10	10	9.75	9	10	9.75	10	10	9.75	10	10	10	10	9.5	9.85	
ADMINISTRACION	EA51	1824	AA	78	64	82.00%	8.67	9.29	9.21	8.71	8.39	8.9	9.41	9.02	8.47	8.35	7.3	9.49	9.25	8.2	9.53	9.25	8.76	
CONTABILIDAD II	EA02	1257	CO	62	42	67.70%	9.52	9.34	9.28	9.4	9.34	9.1	9.76	9.4	9.46	9.34	9.1	9.22	9.46	9.76	8.8	8.92	9.39	
ADMINISTRACION	EA71	0165	OA	13	10	76.90%	9.75	9.5	9	9.5	9.25	9.5	9.75	9.5	9	9.25	8.75	9.75	9.75	9.75	9.75	9.75	9.42	
CONTABILIDAD IV	EA21	1457	CO	62	47	75.80%	9.73	9.94	9.89	9.84	9.84	9.84	9.84	9.78	9.78	9.84	9.57	9.94	9.94	9.89	10	9.84	9.83	
TECNOLOGIAS DE	EA51	1144	IN	9	7	77.70%	8.57	8.57	9.28	10	9.64	10	9.64	9.64	9.28	7.85	7.85	10	8.57	8.92	10	8.92	9.12	
ETICA EN LAS	EA51	1850	MI	61	32	52.40%	9.06	9.21	9.06	8.9	8.98	8.75	9.14	9.06	8.9	8.98	8.28	8.98	9.06	9.14	9.45	9.45	8.96	
ESTADISTICA I	EA22	1253	MA	62	42	67.70%	9.88	9.88	9.88	9.58	9.52	8.98	9.88	9.82	9.76	9.7	9.28	9.76	9.94	9.82	10	9.88	9.69	
PERSONAS	EA01	1546	FS	16	9	56.20%	9.16	9.16	9.16	9.16	8.88	9.16	9.16	9.16	8.88	8.88	8.88	9.16	9.16	8.88	9.16	9.16	9.06	
FISCAL ISR Y	EA51	1852	FS	49	31	63.20%	9.91	9.91	10	10	9.67	9.27	9.59	9.59	9.35	9.51	9.75	9.59	9.75	9.91	9.75	9.75	9.7	
AUDITORIA II	EA01	1627	AU	49	41	83.60%	9.39	9.57	9.39	9.2	9.39	8.9	9.87	9.69	9.39	9.39	9.14	8.71	9.57	9.57	9.63	9.2	9.36	
CONTABILIDAD I	EA21	1158	CO	60	47	78.30%	9.46	9.57	9.73	9.46	9.94	9.14	9.84	9.84	9.89	9.73	9.57	9.41	9.62	9.78	9.25	9.41	9.64	
CONTABILIDAD IV	EA01	1457	CO	54	28	51.80%	8.83	9.01	8.66	7.76	8.39	7.05	8.57	8.66	8.39	8.39	7.67	8.21	9.01	9.01	9.46	9.46	8.4	
AUDITORIA I	EA21	1528	AU	19	17	89.40%	9.11	9.7	9.26	9.55	9.41	8.97	9.55	9.55	9.11	9.26	9.11	10	9.26	9.55	9.26	9.7	9.38	

## Anexo 4

### Libro de códigos para SPSS.

Dinámica de trabajo en la función docente, el caso de los profesores de la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional Autónoma de México

Variable	Etiqueta	Código
Folio	Folio	Número absoluto
Evaluación	Evaluación del maestro	0) No contesto 1) Bien evaluado 2) Mal evaluado 99) No aplica
Sexo	Sexo	0) No contesto 1) Masculino 2) Femenino 99) No aplica
Licenciatura	Licenciaturas en las que impartes cátedra	0) No contesto 1) Administración 2) Contaduría 3) Informática 4) Administración y contaduría 5) Administración e informática 7) Contaduría e informática 8) Administración, contaduría e informática 99) No aplica
Semestre 1	Regularmente imparte clases en el 1° semestre	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 2	Regularmente imparte clases en el 2° semestre	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 3	Regularmente imparte clases en el 3° semestre	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 4	Regularmente imparte clases en el 4° semestre	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 5	Regularmente imparte clases en el 5° semestre	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 6	Regularmente imparte clases en el 6° semestre	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 7	Regularmente imparte clases en el 7° semestre	0) No contexto 1) Si 2) No



		99) No aplica
Semestre 8	Regularmente imparte clases en el 8° semestre	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Semestre 9	Regularmente imparte clases en el 9° semestre	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Admón.	Usted imparte clases en el área de Administración	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 1	Número de materias que da en el área de Administración	Número absoluto
Auditoría	Usted imparte clases en el área de Auditoría	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 2	Número de materias que da en el área de Auditoría	Número absoluto
Contabilidad	Usted imparte clases en el área de Contabilidad	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 3	Número de materias que da en el área de Contabilidad	Número absoluto
Costos	Usted imparte clases en el área de Costos	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 4	Número de materias que da en el área de Costos	Número absoluto
Contribuciones	Usted imparte clases en el área de Contribuciones	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 5	Número de materias que da en el área de Contribuciones	Número absoluto
Derecho	Usted imparte clases en el área de Derecho	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 6	Número de materias que da en el área de Derecho	Número absoluto
Economía	Usted imparte clases en el área de Economía	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 7	Número de materias que da en el área de Economía	Número absoluto
Finanzas	Usted imparte clases en el área de Finanzas	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 8	Número de materias que da en el área de Finanzas	Número absoluto

Informática	Usted imparte clases en el área de Informática	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 9	Número de materias que da en el área de Informática	Número absoluto
Matemáticas	Usted imparte clases en el área de Matemáticas	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 10	Número de materias que da en el área de Matemáticas	Número absoluto
Metodología	Usted imparte clases en el área de Metodología de la investigación	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 11	Número de materias que da en el área de Metodología de la investigación	Número absoluto
Operaciones	Usted imparte clases en el área de Operaciones	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 12	Número de materias que da en el área de Operaciones	Número absoluto
Recursos	Usted imparte clases en el área de Recursos Humanos	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
Horas 13	Número de materias que da en el área de Recursos Humanos	Número absoluto
Calificación	Cómo calificaría usted el desempeño académico de los alumnos de la FCA.	0) No contesto 1) Excelente 2) Muy bueno 3) Bueno 4) Malo 5) Pésimo 99) No aplica
Horas	Cuántas horas al día considera que los alumnos le dedican a los estudios sin considerar los horarios de clase	0) No contesto 1) Menos de 1 hora 2) }De 1 a 2 horas 3) De 3 a 4 horas 4) Más de 5 horas 5) No estudian 99) No aplica
Reprobadas	Considera usted que el motivo por el cual los alumnos reprueban alguna asignatura se debe al grado de dificultad de la misma	0) No contesto 1) Siempre 2) Casi siempre 3) Algunas veces 4) Nunca 99) No aplica
V1	Considera usted que los alumnos son responsables de reprobado alguna asignatura	0) No contesto 1) Son totalmente responsables 2) Son parcialmente responsables 3) Son poco responsables 4) No son responsables 99) No aplica
V1 a	Porqué	0) No contesto 1) Los profesores debemos ir evaluando el grado de comprensión

		<p>2) Un factor importante es quien y como imparte los contenidos, malos profesores</p> <p>3) No hacen el esfuerzo necesario, falta de dedicación y estudio</p> <p>4) Problemas familiares, malos hábitos de estudio y malos profesores</p> <p>5) Falta de compromiso de ambas partes (alumno - profesor)</p> <p>6) Apoyando, motivándolos, resolviendo dudas</p> <p>7) Por flojera, no saber investigar, sólo quieren hacer uso de las tecnologías</p> <p>99) No aplica</p>
V2 a	Cuando alguno de sus alumnos llega a reprobado una asignatura, usted percibe que la actitud de los alumnos frente a ello es Enojo consigo mismo	Número absoluto
V2 b	Cuando alguno de sus alumnos llega a reprobado una asignatura, usted percibe que la actitud de los alumnos frente a ello es Tristeza	Número absoluto
V2 c	Cuando alguno de sus alumnos llega a reprobado una asignatura, usted percibe que la actitud de los alumnos frente a ello es Frustración	Número absoluto
V2 d	Cuando alguno de sus alumnos llega a reprobado una asignatura, usted percibe que la actitud de los alumnos frente a ello es Envidia por los demás compañeros	Número absoluto
V2 e	Cuando alguno de sus alumnos llega a reprobado una asignatura, usted percibe que la actitud de los alumnos frente a ello es Enojo contra el profesor	Número absoluto
V2 f	Cuando alguno de sus alumnos llega a reprobado una asignatura, usted percibe que la actitud de los alumnos frente a ello es Coraje	Número absoluto
V2 g	¿Qué otra actitud toman los alumnos cuando reprueban?	<p>0) No contesto</p> <p>1) Asumir la responsabilidad</p> <p>2) Calumnia - descalificar</p> <p>3) Decepción</p> <p>4) Dejando de asistir a clase</p> <p>5) Desanimo</p> <p>6) Desinterés</p> <p>7) Enojo con el profesor</p> <p>8) Falta de conocimientos</p> <p>9) Indiferencia</p> <p>10) Lo acepta</p> <p>11) No les importa</p> <p>12) Por flojos, indolentes y apáticos</p> <p>13) Reconsiderar su forma de estudiar</p> <p>14) Reflexionan en muchas de las ocasiones, reconociendo su error</p> <p>15) Resignación</p> <p>16) Tolerancia</p> <p>99) No aplica</p>



V3 a	En su actividad docente usted a sus alumnos los evalúa	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V3 a1	Anote los elementos que toma en cuenta para su evaluación	0) No contesto 1) Tareas, exámenes, participación asistencia, trabajos, compromiso 2) Comprensión del conocimiento, trabajos en equipo 3) Conocimiento, habilidad, actitudes, valores 4) Desarrollo de temas, grado de conocimiento, lecturas recomendadas 5) Esfuerzo por aprender, dedicación y respeto 6) Ejercicios tareas, asistencia a eventos 99) No aplica
V3 b	En su actividad docente usted a sus alumnos los califica	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V3 b1	Anote los elementos que toma en cuenta para su calificación	0) No contesto 1) Asistencia, exámenes, tareas, exposiciones, trabajos, lecturas 2) Exámenes 3) Esfuerzo, solución de problemas, métodos, trabajos 4) Respuestas solidas a los ejercicios 5) Conocimientos, comprensión, puntualidad, disciplina 6) La calificación es la consecuencia de la evaluación 99) No aplica
V4	¿Considera usted que la evaluación docente que se aplica a los profesores al final del semestre es utilizada para algún tipo de toma de decisiones en la Facultad?	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V4 a	¿Por qué?	0) No contesto 1) Para saber qué tan apegada es la impartición de materia con el programa 2) Determina la calidad del profesor 3) Para la asignación de grupos o para una nueva contratación 4) No hay reconocimiento al trabajo docente 5) Para toma de decisiones y mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje 6) Para saber en qué área debe ponerse mayor atención 7) No es clara, es muy subjetiva, no se corrigen errores de los profesores 99) No aplica
V5	¿Desde su punto de vista los elementos de la encuesta de evaluación docente son suficientes	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V5 a	¿Por qué?	0) No contesto

		1) Falta evaluar aspectos de mayor profundidad académica, está incompleta 2) Falta evaluar aspectos cotidianos (compromiso, actitud, etc.) preguntas más específicas 3) No evalúa la experiencia académica, o es clara. debe haber una contra parte 4) No tiene problemas es viable, abarca todos los aspectos importantes 5) Cubre todo el ámbito académico, es preparada por expertos en el área 6) Es muy subjetiva depende de la percepción de los alumnos 7) No se entregan resultados oportunamente, se debe actualizar es la misma desde hace 10 años 8) No la conozco no participo 99) No aplica
V6	¿Los resultados de la evaluación docente le han sido útiles para retroalimentar su desempeño?	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V6 a	¿Por qué?	0) No contesto 1) Para saber la percepción de los alumnos y mejorar 2) Para mejorar mis clases y mi actitud como persona 3) La percepción de los alumnos es una oportunidad para reflexionar 4) Es un reto para mejorar y capacitarme en mi área 5) Para comprometerme hacer mejor profesor 6) No tiene ninguna importancia, los profesores faltantes tienen mejor calificación, es muy subjetiva 99) No aplica
V7	¿Qué elementos sugiere usted se deben integrar en la evaluación docente	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V8 a	Que tan importante considera usted a la docencia como una actividad complementaria a la profesión que se ejerce	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V8 b	Que tan importante considera usted a la docencia como una actividad que propicia el desarrollo profesional en un campo disciplinario específico	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V8c	Que tan importante considera usted a la docencia como una actividad alterna cuando no se ejerce la formación profesional	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V8 d	Que tan importante considera usted a la docencia como una profesión que necesita capacitación específica para ejercerla	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica

V8 e	Que tan importante considera usted a la docencia como una actividad que proporciona reconocimiento y prestigio social	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V8 f	Especifique si considera que hay otra actividad relacionada con la docencia	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V9 a	En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de formación en temas de didáctica y métodos de enseñanza	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V9 a1	¿Por qué?	0) No contesta 1) Nos da mejores herramientas para la enseñanza y ser mejores maestros, nos actualizamos 2) Conocer nuevas técnicas didácticas para aprender a transmitir el conocimiento 3) Falta preparación psicopedagógica 99) No aplica
V9 b	En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a procesos de actualización en los temas disciplinarios en los que imparte clase	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V9 b1	¿Por qué?	0) No contesto 1) Mejor dominio y profundidad de los temas en beneficio de los estudiantes 2) La actualización permanente es importante 3) La experiencia y conocimientos mejoran el rendimiento didáctico 99) No aplica
V9 c	En su actividad docente usted considera que lo más importante es asistir a ambos procesos	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V9 c1	¿Por qué?	0) No contesto 1) Ambos procesos son necesarios para fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje 2) La docencia es una profesión en constante actualización tanto en temas didácticos como disciplinarios 3) Debemos entender cómo evoluciona el proceso en el aula y saber que cambia la dinámica del campo laboral 99) No aplica
V10	¿Alguna vez ha asistido a cursos de capacitación o formación para la docencia que le hayan permitido mejorar su práctica docente?	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica

V10 a	¿Por qué?	0) No contesto 1) Para tener buena calidad en las clases, mejor manejo de grupos 2) Para un desarrollo profesional y personal 3) Para actualizar técnicas y herramientas docentes 4) No creo necesitarlos, falta de tiempo 5) Curiosidad e interés propio 6) Horarios inadecuados 99) No aplica
V10 b	Sobre que temáticas	0) No contesto 1) Didáctica y actualización 2) Didáctica, finanzas, gestión de negocios, estadística, metodología 3) Ética, semántica, publicidad y comunicación 4) Docencia y técnicas de enseñanza, mercadotecnia 5) Economía, negocios, finanzas 6) Competencias, estrategias de aprendizaje 7) Elaboración de reactivos, creatividad, recursos humanos 8) Formación de instructores 9) Evaluaciones, motivaciones 10) Modelos matemáticos 11) Computación 12) Pedagogía 13) Métodos audiovisuales 99) No aplica
V11 a	Que tan importante considera usted la capacitación o la formación para la docencia a la que ha asistido le permitieron mejorar su evaluación docente	Número absoluto
V11 b	Que tan importante considera usted la capacitación o la formación para la docencia a la que ha asistido le permitieron mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza	Número absoluto
V11 c	Que tan importante considera usted la capacitación o la formación para la docencia a la que ha asistido le permitieron actualizar los conocimientos disciplinares	Número absoluto
V11 d	Que tan importante considera usted la capacitación o la formación para la docencia a la que ha asistido le permitieron mejorar los resultados académicos de sus estudiantes	Número absoluto
V11 e	Que tan importante considera usted la capacitación o la formación para la docencia a la que ha asistido le permitieron acceder a programas de estímulos económicos	Número absoluto

V11 f	Especifique si considera que hay otra actividad relacionada con la capacitación o la formación para la docencia	0) No contesto 1) Cultura profesional 2) El control documental de los alumnos 99) No aplica
V12	¿Conoce usted el Programa de Formación y Actualización de Docentes que la Facultad ofrece a sus profesores?	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V12 a	¿Qué opinión tiene de él?	0) No contesto 1) Aceptable, flexible 2) Muy buenos y aporta a nuestra formación 3) Muy bueno y útil profesionalmente 4) Le hace falta carga humanística y opción de horarios 5) Permite desarrollar y conocer herramientas para la docencia 6) Horarios flexibles para ambos turnos, mayor difusión 7) Ampliación de cursos, mejores instructores 8) Debería ser obligatorio 99) No aplica
V13 a	En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la docencia que tan motivado esta para asistir para mejorar su evaluación docente	Número absoluto
V13 b	En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la docencia que tan motivado esta para asistir para mejorar sus métodos y técnicas de enseñanza	Número absoluto
V13 c	En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la docencia que tan motivado esta para asistir para actualizar los conocimientos disciplinares	Número absoluto
V13 d	En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la docencia que tan motivado esta para asistir para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes	Número absoluto
V13 e	En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la docencia que tan motivado esta para asistir para acceder a programas de estímulos económicos	Número absoluto
V13 f	En caso de que tenga la posibilidad de asistir a cursos de capacitación o formación para la docencia que tan motivado esta para asistir para asegurar una contratación	Número absoluto
V13 g	Especifique si considera que hay otro motivo para asistir a estos cursos de capacitación o formación docente	0) No contesto 1) Asegurar mi carrera como docente 2) Ninguno

V14 a	Considera que la secuencia de contenidos y los temas no es el adecuado y es causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 b	Considera que los temas tienen un alto grado de dificultad para lograr un aprendizaje en los alumnos y son causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 c	Considera que los alumnos al realizar exposiciones no buscan la orientación del profesor y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 d	Considera que los alumnos no realizan preguntas en clase para disipar sus dudas y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 e	Considera que los alumnos llegan tarde a clase y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 f	Considera que los alumnos no les interesa la materia y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 g	Considera que los alumnos no les gusta la materia y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 h	Considera que los alumnos les interesa más el desarrollo laboral actual que asistir a clases y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 i	Considera que los alumnos tienen otro tipo de responsabilidades que les impiden dedicarle más tiempo a los estudios y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 j	Considera que la personalidad y o carácter de los alumnos es causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 k	Considera que los alumnos se distraen constantemente con los compañeros en el salón de clase y esto causa de reprobación estudiantil	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 l	Considera que la disciplina en el salón de clase es causa de reprobación estudiantil	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 m	Considera que la relación entre el grupo y el profesor es causa de reprobación estudiantil	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 n	Considera que los grupos numerosos (más de 50 alumnos) es causa de reprobación estudiantil	0) No contexto 1) Si 2) No 99) No aplica

V14 o	Considera que el uso de todo tipo de aparatos electrónicos y de comunicación en el aula durante su clase es causa de reprobación estudiantil	0) No contesto 1) Si 2) No 99) No aplica
V14 p	Considera que hay otra causa de reprobación estudiantil	
V16	Tipo de contratación	0) No contesto 1) Definitivo 2) No definitivo 99) No aplica
Vc 1	Edad	0) No contesto 1) De 29 a 45 años 2) De 46 a 62 años 3) De 63 a 80 años 99) No aplica
Vc 2	Años de antigüedad	0) No contesto 1) De 1 a 16 años 2) De 17 a 33 años 3) De 34 a 49 años 99) No aplica

